

Valtin, Renate; Hornberg, Sabine; Buddeberg, Magdalena; Voss, Andreas; Kowoll, Magdalena E.; Potthoff, Britta

Schülerinnen und Schüler mit Leseproblemen – eine ökosystemische Betrachtungsweise

Bos, Wilfried [Hrsg.]; Hornberg, Sabine [Hrsg.]; Arnold, Karl-Heinz [Hrsg.]; Faust, Gabriele [Hrsg.]; Fried, Lilian [Hrsg.]; Lankes, Eva-Maria [Hrsg.]; Schwippert, Knut [Hrsg.]; Tarelli, Irmela [Hrsg.]; Valtin, Renate [Hrsg.]: IGLU 2006 - die Grundschule auf dem Prüfstand. Vertiefende Analysen zu Rahmenbedingungen schulischen Lernens. Münster : Waxmann 2010, S. 43-90



Empfohlene Zitierung/ Suggested Citation:

Valtin, Renate; Hornberg, Sabine; Buddeberg, Magdalena; Voss, Andreas; Kowoll, Magdalena E.; Potthoff, Britta: Schülerinnen und Schüler mit Leseproblemen ? eine ökosystemische Betrachtungsweise - In: Bos, Wilfried [Hrsg.]; Hornberg, Sabine [Hrsg.]; Arnold, Karl-Heinz [Hrsg.]; Faust, Gabriele [Hrsg.]; Fried, Lilian [Hrsg.]; Lankes, Eva-Maria [Hrsg.]; Schwippert, Knut [Hrsg.]; Tarelli, Irmela [Hrsg.]; Valtin, Renate [Hrsg.]: IGLU 2006 - die Grundschule auf dem Prüfstand. Vertiefende Analysen zu Rahmenbedingungen schulischen Lernens. Münster : Waxmann 2010, S. 43-90 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-149813

Nutzungsbedingungen

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

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

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

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF)
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Bos, W., Arnold, K.H., Hornberg, S., Faust, G., Fried,
L.,Lankes, E.-M., Schwippert, K., Tarelli, I., Valtin; R.
(Hrsg.)

IGLU 2006 - die Grundschule auf dem Prüfstand.
Münster: Waxmann-Verlag 2010

III Schülerinnen und Schüler mit Leseproblemen – eine ökosystemische Betrachtungsweise

*Renate Valtin, Sabine Hornberg, Magdalena Buddeberg, Andreas Voss,
Magdalena E. Kowoll, Britta Potthoff*

1 Vorbemerkung

Eine nicht ausreichend entwickelte Lesekompetenz, wie sie in Schulleistungsstudien schon für Grundschülerinnen und Grundschüler festgestellt wird, impliziert bedeutsame Chancennachteile mit langfristigen negativen Auswirkungen auf den Lernerfolg (beispielsweise in Form einer Behinderung des selbstständigen Wissenserwerbs), auf die Entwicklung der Gesamtpersönlichkeit und den Übergang in die Berufswelt. Defizite in der Lesekompetenz werden in Deutschland nach Absolvierung der Grundschulzeit kaum noch kompensiert und bleiben relativ stabil erhalten, wie eine ernüchternde Erkenntnis aus der Schulforschung lautet (Schründer-Lenzen & Merkens, 2006).

Aus der Perspektive der Grundschulpädagogik erweist sich die Definition der Gruppe schwacher Leserinnen und Leser als schwierig, denn die Begrifflichkeiten (z. B. Legasthenie, Leseschwäche, Dyslexie, Lesestörung) und die aus verschiedenen Forschungsdisziplinen stammenden theoretischen Konzeptionen sind höchst unterschiedlich (Valtin, 1981; Thomé, 2004). Legasthenie – diesen Ausdruck prägte der Nervenarzt Ranschburg 1916 (Ranschburg, 1916) zur Bezeichnung von besonderen Leseschwierigkeiten bei Kindern. Dieses Phänomen wurde seitdem in einer kaum noch überschaubaren Anzahl von Studien überprüft; seit etwa 40 Jahren auch im Rahmen von größeren Erhebungen (Valtin, 1974, 1981; Niemeyer, 1974). Zur Erfassung von Kindern mit Legasthenie wird üblicherweise ein Lesetest, häufig jedoch auch nur ein Rechtschreibtest eingesetzt. Kinder, deren Testleistungen zu den schlechtesten 15, 10 oder 5 Prozent einer Gesamtstichprobe gehören, werden als Legastheniker bezeichnet, sofern sie eine mindestens durchschnittliche Intelligenz aufweisen. Schon seit langem wird kritisiert, dass es sich hierbei um eine rein formale Bestimmung handelt und dass es nötig ist, zur Feststellung von Legasthenie inhaltliche Kriterien zu verwenden, die einen direkten Bezug zu den Schwächen oder Schwierigkeiten im Lesen und/oder Rechtschreiben aufweisen (Valtin, 1975).

IGLU ermöglicht es erstmals, die formale Bestimmung von Kindern mit Leseschwierigkeiten durch eine inhaltliche, an Kompetenzstufen orientierte Lernstandserhebung zu ersetzen. In diesem Beitrag werden drei Gruppen von Kindern mit Leseproblemen untersucht. Kinder, die sich auf der IGLU-Kompetenzstufe II und darunter befinden, werden im Folgenden als Leseschwache bezeichnet, die sich in

„Legastheniker“ (mit mindestens durchschnittlicher Intelligenz) und andere Leseschwache (mit unterdurchschnittlicher Intelligenz) differenzieren lassen. Eine derartige Differenzierung ist möglich, da im Rahmen von IGLU 2006 auch die kognitiven Grundfähigkeiten erhoben wurden. Allerdings wird schon lange argumentiert, dass eine solche Unterscheidung nicht gerechtfertigt ist (zuletzt Marx, 2004; Valtin, 2004). Zudem hat die Kultusministerkonferenz bereits 1978 vorgeschlagen, auf den schillernden Begriff ‚Legasthenie‘ zu verzichten und von ‚Lese-Rechtschreibschwierigkeiten (LRS)‘ zu sprechen. Da aber das Legasthenie-Konzept durchaus noch bzw. wieder verwendet wird und als „Legastheniker“ diagnostizierte Kinder besondere schulische Privilegien genießen, erscheint es sinnvoll, an einem repräsentativen Datensatz, wie ihn IGLU 2006 bereitstellt, zu untersuchen, ob sich Leseschwache mit unter- bzw. mindestens durchschnittlicher Intelligenz überhaupt voneinander unterscheiden.

Im geläufigen IQ-Test ist der Mittelwert bei 100 Punkten und die Standardabweichung bei 15 Punkten festgelegt, so dass als durchschnittlich intelligent diejenigen bezeichnet werden, die eine Punktzahl zwischen 90 und 110 Punkten erreichen. Dies entspricht der Berechnung von $(M - (2/3 * SD))$ und $(M + (2/3 * SD))$.

Bei IGLU 2006 wurde die Intelligenz der Schülerinnen und Schüler anhand der kognitiven Grundfähigkeiten mit dem Subtest der Figuralen Analogien des Kognitiven Fähigkeitstests für 4. bis 12. Klassen (KFT 4-12 + R) von Heller und Perleth (2000) gemessen. Entsprechend der Festlegung des geläufigen IQ-Tests, werden in den nachfolgenden Analysen alle Schülerinnen und Schüler als mindestens durchschnittlich intelligent bezeichnet, die mindestens einen Wert von $(M - (2/3 * SD))$ in der Subskala des KFT-Tests erreichen. Dies entspricht im Rahmen der Daten von IGLU 2006 einem Wert von 45 Punkten.

Neben diesen beiden Gruppen, die erhebliche Lesedefizite aufweisen, wird in diesem Beitrag eine weitere Gruppe von Kindern betrachtet, deren Leseleistung im 4. Schuljahr auf Kompetenzstufe III liegt und von denen nicht zu erwarten ist, dass sie ohne zusätzliche Förderung in der Sekundarstufe zu selbstständigem Weiterlernen befähigt und somit den gestiegenen schulischen Anforderungen gewachsen sind („Lesen, um zu lernen“). Diese Gruppe bezeichnen wir als ‚Kinder mit Leseschwierigkeiten‘. Schülerinnen und Schüler auf Kompetenzstufe IV und höher, die als „Lesestärke“ bezeichnet werden, werden zu Vergleichen herangezogen.

Ziel des Beitrags ist eine ökosystemische Betrachtungsweise dieser Gruppen in Bezug auf verschiedene individuelle, familiale und schulische Merkmale. Innerhalb des ökosystemischen Ansatzes wird die Entwicklung als Resultat einer Wechselwirkung von individuellen Merkmalen (z. B. Lernvoraussetzungen, kognitiven, emotionalen und motivationalen Faktoren), Bedingungen in der Familie und der Schule angesehen (vgl. Bronfenbrenner, 1976, 1978; Geulen & Hurrelmann, 1982). Ferner wird in diesem Beitrag danach gefragt, inwieweit Kinder, die laut IGLU-Lesetest Leseprobleme ha-

ben, auch von ihren Lehrkräften und Eltern als „förderbedürftig“ betrachtet werden und ob sie eine schulische Förderung bzw. eine außerschulische Förderung in Form von Nachhilfe erhalten.

2 Zum Forschungsstand

2.1 Theoretische Ansätze

Das in IGLU verwendete Konzept von Lesekompetenz stammt aus der angelsächsischen Leseforschung und bezeichnet die Fähigkeit, Lesen in unterschiedlichen, für die Lebensbewältigung praktisch bedeutsamen Zusammenhängen einzusetzen und sich mit unterschiedlichen Arten von Texten auseinandersetzen zu können (Bos, Lankes, Prenzel, Schwippert, Walther & Valtin, 2003). Lesekompetenz wird als eine Konstruktionsleistung des Lesers aufgefasst, der die Aussagen des Texts aktiv mit seinem Welt- und Sprachwissen verknüpft, und geht über das hinaus, was als (basale) Lesefertigkeit bezeichnet wird und didaktisches Ziel des Anfangsunterrichts darstellt: Die Fähigkeit des Worterkennens, die das Rekodieren (Lautieren) und das Dekodieren (Sinnentnahme des Gelesenen) beinhaltet. Beim Lesen eines Textes kommen weitere Verarbeitungsebenen hinzu. Leseverständnis ist das vielschichtige Ergebnis komplexer kognitiver und nicht nur lesespezifischer Prozesse (Scheerer-Neumann, 1997; Artelt, McElvany et al., 2005). Während die Teilprozesse, die beim Worterkennen eine Rolle spielen, recht gut erforscht sind (vgl. v. a. Scheerer-Neumann, 1981, 1997), steht die Forschung zur Entwicklung des Leseverständnisses bzw. der Lesekompetenz noch in den Anfängen. Das liegt auch an der Komplexität dieser Fähigkeit, die sich aus kumulativen schulischen und außerschulischen Erfahrungen mit Lesen sowie aus der Auseinandersetzung mit geschriebenen Erzeugnissen und mit Schriftsprache (Bildungssprache) entwickelt, wobei sowohl die häusliche Unterstützung, die Instruktion und Effektivität des Unterrichts, aber auch die Eigentätigkeit der Lernenden bedeutsam sind.

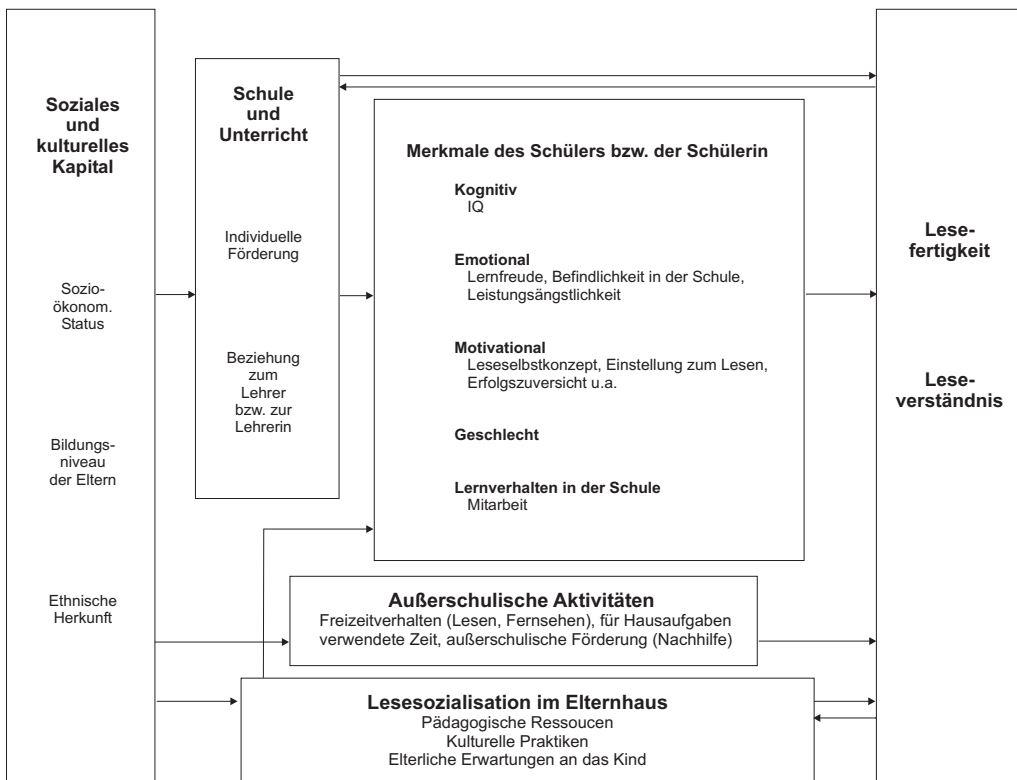
In Modellen der Lesekompetenz wird versucht, einerseits die Prozesse zu erfassen, die beim Lesen eine Rolle spielen (automatisiertes und schnelles Worterkennen, Dekodieren von Sätzen und Texten, Einsatz von Lesestrategien), andererseits individuelle Faktoren zu identifizieren, die einen Einfluss auf die Lesekompetenz haben wie beispielsweise Wortschatz, Beherrschen der Syntax, verbale und nicht verbale Intelligenz, Geschwindigkeit der Sprachverarbeitung und des Denkens, kognitive Differenziertheit, Wissen und Lebenserfahrungen, Lesemotivation und Einstellung zum Lesen, Lesehäufigkeit und -menge. Die verschiedenen Determinanten, von denen Lesekompetenz abhängig ist, wurden von Artelt et al. (2005) in einem Tetraedermodell dargestellt, in dem vier Merkmalsklassen unterschieden werden. Neben der Beschaffenheit des Textes und den konkreten Leseanforderungen handelt es sich um Merkmale des Lesers (Lesefertigkeit, Wortschatz, Motivation, Lernstrategiewissen, Weltwissen) sowie um Aktivitäten des Lesers (wie adaptiver Einsatz von Lesestrategien, Verstehens-

überwachung, Selbstregulation). Viele dieser Merkmale des Lesers stehen in Zusammenhang mit Lernbedingungen in der Schule (effektivem Unterricht, individueller Förderung), aber auch mit der soziokulturellen Herkunft und der Lesesozialisation in der Familie.

IGLU erlaubt Aussagen zu verschiedenen Merkmalen der Schülerinnen und Schüler sowie zu schulischen und außerschulischen Lernbedingungen.

Abbildung III.1 verdeutlicht in Anlehnung an Klicpera und Gasteiger-Klicpera (1993) das interaktive Modell der Bedingungen von Lesekompetenz, wie sie in IGLU 2006 erhoben wurden und den hier berichteten Analysen zugrunde liegen. Das Modell basiert auf dem Rahmenmodell schulischer Leistungen von Bos et al. (2003, S. 16), betont jedoch stärker die Wechselwirkungen zwischen verschiedenen Bedingungen, wie sie hier durch die Pfeile verdeutlicht werden.

Abbildung III.1: Interaktives Modell der Bedingungen von Lesekompetenz



Was hier als synchrones Modell dargestellt ist, lässt sich auch als Entwicklungsmodell im Zeitverlauf deuten: So beeinflusst die Lesesozialisation im Elternhaus beispielsweise die Lernvoraussetzungen des Kindes, die in Wechselwirkung mit dem Unterricht die Leseleistung beeinflussen, die wiederum die Motivation und die Einstellung zum Lesen sowie auch die außerschulischen Aktivitäten fördert. Aus ungünstigen Voraussetzungen können schwache Leseleistungen und negative Lerneinstellungen resultieren, die wiederum zu schulischen Misserfolgserlebnissen und geringer Leistungsmotivation führen. Leistungsmisserfolge wirken auf viele kognitive, motivationale, affektive und soziale (Eltern-Kind-Beziehung) Einflussfaktoren zurück, so dass an verschiedenen Stellen dieses Modells durch Wechselwirkungen „Teufelskreise“ entstehen können, wie sie beispielsweise von Betz und Breuninger (1998) sowie Nickel (2004) beschrieben worden sind.

2.2 Empirische Befunde

Leseprobleme und die Bedingungen, die zu Leseschwierigkeiten führen, sind international und national recht gut erforscht. Hier soll nur auf deutsche Studien verwiesen werden, da es wegen zahlreicher Unterschiede in schulischen Bedingungen fraglich erscheint, ob eine Übertragbarkeit von Ergebnissen, beispielsweise aus dem anglo-amerikanischen Raum, gegeben ist. Wegen der starken Betonung der Auslesefunktion schon in der Grundschule („Sitzenbleiben“, Aufteilen nach zumeist vier Jahren Grundschulzeit), der „wenig ausgeprägten Förderkultur“ (Hornberg, Lankes, Potthoff & Schulz-Zander, 2008, S. 46) bzw. fehlender personeller Ressourcen bei der Förderung von Kindern mit Leseproblemen sowie der geringen Differenzierung im Leseunterricht (Lankes & Carstensen, 2007) sind die Misserfolgserfahrungen für Kinder in Deutschland vermutlich größer als in anderen Staaten, in denen eine frühzeitige Förderung erfolgt und Kinder eine längere gemeinsame Grundschulzeit erleben.

Im Grundschulbereich liegen zahlreiche, meist kleinere und an Gelegenheitsstichproben durchgeführte Studien zum Thema Lese- bzw. (noch häufiger) zu Rechtschreibproblemen vor. Dabei lassen sich grob drei Ansätze unterscheiden:

- 1) Innerhalb der klassischen Legasthenieforschung, die einem medizinischen Ansatz folgt, werden Vergleiche von Legasthenikern und guten Lesern (zumeist jedoch Rechtschreibern) in verschiedenen kognitiven Funktionen vorgenommen und Unterschiede als (z. T. genetische) Teilleistungsstörungen bzw. Defizite interpretiert (Schenk-Danzinger, 1991; Schulte-Körne, 2004; zur Kritik am Konzept der Teilleistungsstörungen vgl. Scheerer-Neumann, 1979).
- 2) In kognitiv-entwicklungspsychologischen Ansätzen werden Teilprozesse des Lesens untersucht, in denen Kinder mit Leseschwierigkeiten schwächere Leistungen erbringen (v. a. Scheerer-Neumann, 1981, 1997, 2003) bzw. es werden generell die Probleme erforscht, denen Kinder beim Schriftspracherwerb begegnen (Dehn, 1994; Brügelmann, 1984; Valtin, 1989, 1993; Scheerer-Neumann, Kretschmann & Brügelmann, 1986)

- 3) Vor allem ältere Ansätze lassen sich der ökosystemischen Betrachtungsweise zuordnen, wobei Lese-(Rechtschreib)schwache und ihr häusliches, seltener das schulische Lernumfeld betrachtet werden (Valtin 1972, 1974, 1981; Niemeyer 1974). Erst als Folge von PISA wird die Bedeutung soziokultureller Faktoren für Schwierigkeiten beim Schriftspracherwerb erneut erforscht (Zöllner, Ross & Schöler, 2006). Bei diesen Untersuchungen handelt es sich einerseits um Vergleiche von guten und schwachen Lesern (Rechtschreibern), zumeist in einem „*matched-pair-Design*“ (Valtin 1974, 1981; Niemeyer, 1974; Angermaier, 1974), andererseits um Studien, in denen Korrelationen verschiedener Faktoren mit der Lese-(Rechtschreib)leistung berechnet werden (Zöllner, Ross & Schöler, 2006). Längsschnittstudien sind äußerst selten (Merkens, 2007; Schröder-Lenzen & Merkens, 2006; in Österreich: Klicpera & Gasteiger-Klicpera, 1993).

Die Studien im Grundschulbereich verweisen auf ein multikausales Beziehungsgeflecht bei Legasthenie bzw. Lese-Rechtschreibschwierigkeiten; gut belegt sind beispielsweise Korrelationen von Leseproblemen mit soziokulturellen Faktoren, wobei die meisten Studien aus der älteren Legasthenieforschung stammen. Bei einem Vergleich von Legasthenikern und Kindern mit mindestens guten Lese-Rechtschreibleistungen ergaben sich trotz der Parallelisierung der beiden Gruppen in Bezug auf Geschlecht, Intelligenz und Sozialstatus des Vaters Unterschiede in Bezug auf die Schul- und Berufsausbildung der Mutter, die Anzahl der Bücher zuhause, das Lesen einer Zeitung, die Anzahl der Geschwister und die Geschwisterposition (Valtin, 1974; Niemeyer, 1974). Diese Faktoren gelten noch heute als Risikofaktoren kindlicher Entwicklung. Auf ein insgesamt ungünstiges soziokulturelles Milieu bei Legasthenikern verweisen auch die Ergebnisse von Angermaier (1974) und (in Österreich) Klicpera und Gasteiger-Klicpera (1993).

Erfahrungsberichte und einige kleinere empirische Studien deuten auf ungünstigere Lerneinstellungen von Legasthenikern bzw. Kindern mit Lese-Rechtschreibschwierigkeiten hin. Diese ungünstigeren Lerneinstellungen beziehen sich auf eine niedrige Leistungsmotivation und eine höhere Leistungsängstlichkeit (Valtin & Teichmann, 1972; Niemeyer, 1974) sowie ungünstigere Selbstkonzepte (Niemeyer, 1974; Naegele, 2001), was als sekundäre Symptomatik interpretiert wird. Durch anhaltende schulische Misserfolge kann es zu einer negativen Lernstruktur kommen, wobei Betz und Breuninger (1998) den entstehenden „Teufelskreis“ eindrucksvoll beschrieben haben (ähnlich auch Nickel, 2004). Die Untersuchungen belegen, dass Jungen etwas häufiger von Legasthenie betroffen sind als Mädchen, wobei das Geschlechterverhältnis in unausgelesenen Stichproben ausgewogener ist als in klinischen Stichproben, in denen Jungen klar überwiegen (Valtin, 1981).

Im Bereich des Jugendalters haben vor allem die PISA-Studien empirische Ergebnisse zu Leseproblemen geliefert (u. a. Artelt, Stanat, Schneider & Schiefele, 2001). Besonders geeignet für Vergleiche mit IGLU sind die Analysen zu Jugendlichen, die in PISA-E nicht die Kompetenzstufe II erreicht haben (Stanat & Schneider, 2004), was der hier ge-

nutzten Definition von Leseschwäche entspricht. Innerhalb dieser Stichprobe, in der allerdings Jugendliche aus Sonder- und Berufsschulen nicht erfasst wurden, ergibt sich eine Quote von 21 Prozent an leseschwachen Jugendlichen. Rund 59 Prozent davon sind Jungen. 37,8 Prozent von ihnen weisen einen Migrationshintergrund auf (davon 31,9 % mit Eltern, die beide im Ausland geboren sind) (Stanat & Schneider, 2004, S. 257). In der Gruppe der nichtschwachen Leser (Kompetenzstufe II und höher) befinden sich nur 17,6 Prozent mit Migrationshintergrund (davon 11,2 % mit Eltern, die beide im Ausland geboren sind). Zwar spielt der Migrationshintergrund eine Rolle, doch ist darauf zu verweisen, dass über 60 Prozent der leseschwachen Jugendlichen selbst in Deutschland geboren sind, in Deutschland geborene Eltern haben und dass 73 Prozent angeben, in der Familie Deutsch zu sprechen – verglichen mit 92,6 Prozent in der Gruppe der „Nichtleseschwachen“ (Stanat & Schneider, 2004, S. 257). Aus den Angaben von Stanat & Schneider (2004, S. 267) ist ferner zu entnehmen, dass leseschwache Jugendliche im Vergleich zu nichtleseschwachen Jugendlichen ungünstigere Werte in Bezug auf soziokulturelle Strukturmerkmale (Sozialschicht, Bildungsniveau der Eltern, Anzahl der Kinder in der Familie) und – in etwas geringerem Maße – in Bezug auf soziokulturelle Prozessmerkmale (Investition in Wohlstandsgüter, kulturelle Ressourcen, kulturelle Aktivitäten, kommunikative Praxis) aufweisen. Leseschwache Jugendliche weisen auch in allen motivationalen Variablen ungünstigere Ergebnisse auf (vgl. dazu Tabellen 9.2 und 9.4 in Stanat & Schneider, 2004, S. 260f.). Dies betrifft domänenübergreifende Merkmale wie das akademische Selbstkonzept, die Anstrengung/Ausdauer beim Lernen sowie die instrumentelle Motivation, ferner das Interesse am Lesen, das verbale Selbstkonzept und die Selbstwirksamkeitsüberzeugungen. Auch im Fernsehkonsum unterscheiden sich die beiden Gruppen: 58 Prozent der leseschwachen Jugendlichen geben an, an Wochentagen im Durchschnitt 3 Stunden und länger Fernseh- oder Videofilme anzuschauen, bei den nichtschwachen Jugendlichen sind es nur 38 Prozent; bei Jugendlichen mit Migrationshintergrund ist der Fernsehkonsum insgesamt höher.

Die Analysen zur Prädiktion schwacher Leseleistungen verweisen bei leseschwachen Jugendlichen auf die Bedeutung der kognitiven Grundfähigkeiten, der Dekodierfähigkeit (Geschwindigkeit beim Lesen eines Textes und Auswahl passender Wörter) und ferner auf den Fernsehkonsum. Auch die Sozialschicht erweist sich als bedeutsam. Die getrennten Analysen für leseschwache Jugendliche mit und ohne Migrationshintergrund zeigen, dass der Einfluss des Geschlechts bei Kontrolle motivationaler Merkmale in der Gruppe der leseschwachen Jugendlichen ohne Migrationshintergrund verschwindet, was bisherige Befunde bestätigt, nach denen der Leistungsunterschied im Lesen zwischen Jungen und Mädchen durch das Leseinteresse und das verbale Selbstkonzept erklärbar ist (Stanat & Kunter, 2001). In der Gruppe der Leseschwachen mit Migrationshintergrund erweisen sich die Familiensprache und das Alter der Jugendlichen bei der Zuwanderung als weitere Prädiktoren für schwache Leseleistungen, was auf die Wichtigkeit der Beherrschung der deutschen Sprache hindeutet. Interessant ist der Befund, dass leseschwache Jugendliche mit Migrationshintergrund in einigen Merkmalen günstigere motivationale Orientierungen aufweisen

als leseschwache Jugendliche mit in Deutschland geborenen Eltern – allerdings scheinen Erstere diese Ressource nicht zu nutzen.

Die Analysen von Stanat und Schneider (2004) verdeutlichen, dass es sinnvoll ist, bei der Gruppe der leseschwachen Schülerinnen und Schüler, so homogen sie insgesamt ist, den Migrationshintergrund gesondert zu betrachten.

Fasst man das Kriterium für Leseschwäche enger und betrachtet nur die Jugendlichen, die in PISA die Kompetenzstufe I nicht erreichen, so steigt der Anteil der Jungen (auf zwei Drittel) sowie der Jugendlichen mit Migrationshintergrund (auf 53 %, vgl. Tabelle 2.7 in Artelt et al., 2001, S. 118) bzw. aus unteren sozialen Schichten.

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass in den PISA-Analysen folgende Risikofaktoren für Leseschwächen identifiziert wurden:

- die Stellung der Familie im unteren Viertel der Sozialstruktur;
- das Bildungsniveau der Familie, das heißt maximal ein Sekundarstufen-I-Abschluss und keine Berufsausbildung;
- mindestens ein zugewanderter Elternteil sowie
- ein Junge zu sein (Baumert & Schümer, 2001, S. 399).

Als Fazit dieses knappen Forschungsüberblicks ergibt sich, dass Leseprobleme bei Jugendlichen im Rahmen von PISA recht gut erforscht sind. Für den Bereich der Grundschule gibt es zahlreiche kleinere Studien, häufig auch älteren Datums, die nur jeweils einzelne Aspekte untersuchen. IGLU erlaubt es, anhand einer repräsentativen Stichprobe ein umfassendes Bild der individuellen, familialen und schulischen Merkmale von Kindern mit Leseproblemen zu zeichnen.

3 Analysen im Rahmen von IGLU 2006

3.1 Zur Definition unterschiedlicher Formen von Leseproblemen

In diesem Beitrag werden drei Gruppen von Kindern mit Leseproblemen unterschieden: Als ‚leseschwache Schülerinnen und Schüler‘ bezeichnen wir jene, deren Leistung im IGLU-Lesetest unter Kompetenzstufe II liegt. Sie sind in der Lage, Wörter und Sätze zu dekodieren, benötigen dafür zuweilen aber viel Zeit. Wenn sie einen altersangemessenen Text lesen, können sie explizit angegebene Einzelinformationen identifizieren. Innerhalb dieser Gruppe unterscheiden wir ‚Legastheniker‘, die (laut KFT Figurale Analogien) eine mindestens durchschnittliche Intelligenz aufweisen, und ‚andere Kinder mit Leseschwäche‘.

Als ‚Kinder mit Leseschwierigkeiten‘ bezeichnen wir jene auf Kompetenzstufe III: Sie können relevante Einzelheiten und Informationen im Text auffinden und miteinander in Beziehung setzen. Ihre Leseleistung ist aber nicht genügend ausgebildet, um sich selbstständig Texte zu erschließen. Ohne angemessene Förderung werden sie in der Sekundarstufe Schwierigkeiten haben, sich neue Lerngegenstände in anderen Fächern zu erarbeiten („Lesen, um zu lernen“).

Als Vergleichsgruppen wurden Kinder mit guter Lesekompetenz ausgewählt, also solche, die mindestens Kompetenzstufe IV erreichen. Sie sind in der Lage, zentrale Handlungsabläufe aufzufinden und die Hauptgedanken eines Textes zu erfassen und zu erläutern. Kinder auf Kompetenzstufe V verstehen darüber hinaus Informationen oder Beziehungen auf abstrakter Ebene. Sie können Informationen eines Textes verallgemeinern, zu eigenen Erfahrungen und ihrem Wissen in Beziehung setzen, den tieferen Sinn von Textaussagen interpretieren und sie verstehen die Funktion von strukturellen Textelementen.

3.2 Stichprobe und Messinstrumente

In IGLU 2006 besteht die Stichprobe aus 7 899 Schülerinnen und Schülern aus allen Ländern der Bundesrepublik Deutschland. Neben dem Lesetest, dessen Ergebnisse die Einteilung der Kinder in verschiedene Gruppen ermöglicht, wurden in IGLU 2006 weitere Tests und Fragebögen verwendet, von denen einige Daten für die folgenden Analysen von Interesse sind.

Die kognitiven Grundfähigkeiten wurden mit einer Subskala des kognitiven Fähigkeitstests (KFT Figurale Analogien) erhoben, die als Indikator für schlussfolgerndes Denken gilt und hier als Maß für Intelligenz verwendet wird. Weitere Daten stammen aus dem Schüler-, dem Eltern- und dem Deutschlehrerfragebogen.

4 Ergebnisse

4.1 Größe der Gruppen von Kindern mit Leseproblemen im internationalen und nationalen Vergleich

Bei Betrachtung der Anteile an Kindern unterschiedlicher Lesekompetenz im internationalen Vergleich (vgl. Tabelle III.1) zeigt sich: In Deutschland gehören 12.5 Prozent der Viertklässlerinnen und Viertklässler zur Gruppe der Kinder mit Leseschwächen und der Anteil der Kinder mit Leseschwierigkeiten beträgt 34.8 Prozent. Deutschland erreicht in Bezug auf Leseschwäche eine sehr günstige Position; nur in den Niederlanden

ist der entsprechende Anteil signifikant geringer. Der Anteil der lesestarken Kinder beträgt in Deutschland 52.7 Prozent; nur in der Russischen Föderation ist dieser Anteil signifikant höher.

Tabelle III.1: Kinder mit Leseschwäche, Leseschwierigkeiten und Lesestärke im Vergleich mit ausgewählten Ländern (VG EU, Russische Föderation und USA)

	Leseschwach			mit Leseschwierigkeiten			Lesestärke		
	n	%	(SE)	n	%	(SE)	n	%	(SE)
Int. Mittelwert	68649	32.5 ¹	(0.2)	66537	31.5 ¹	(0.2)	76042	36.0 ¹	(0.2)
Rumänien	1662	38.9 ¹	(2.3)	1487	34.8	(1.3)	1124	26.3 ¹	(1.7)
Belgien (Fr.)	1561	34.3 ¹	(1.6)	1944	42.7 ¹	(1.2)	1047	23.0 ¹	(1.3)
Spanien	1114	27.2 ¹	(1.5)	1740	42.5 ¹	(1.0)	1240	30.3 ¹	(1.1)
Polen	1286	26.5 ¹	(1.1)	1815	37.4	(0.8)	1752	36.1 ¹	(1.1)
Slowenien*	1265	23.7 ¹	(1.0)	2124	39.8 ¹	(0.7)	1948	36.5 ¹	(1.2)
Frankreich	1009	22.9 ¹	(0.9)	1850	42.0 ¹	(0.9)	1546	35.1 ¹	(1.3)
Schottland*	842	22.3 ¹	(1.1)	1416	37.5	(1.0)	1518	40.2 ¹	(1.5)
England	839	20.8 ¹	(1.0)	1239	30.7 ¹	(0.9)	1957	48.5	(1.2)
Slowakei	1054	19.6 ¹	(1.3)	1974	36.7	(0.9)	2351	43.7 ¹	(1.5)
USA*	919	17.7 ¹	(1.4)	1822	35.1	(1.1)	2444	47.1	(2.0)
Bulgarien*	661	17.1	(1.7)	1209	31.3	(1.3)	1993	51.6	(2.3)
Österreich	760	15.0	(1.0)	2017	39.8 ¹	(0.9)	2290	45.2 ¹	(1.4)
Dänemark*	556	13.9	(1.0)	1328	33.2	(0.9)	2117	52.9	(1.3)
Ungarn	521	12.8	(1.4)	1351	33.2	(1.1)	2197	54.0	(1.7)
Lettland	529	12.7	(1.1)	1765	42.4 ¹	(1.3)	1869	44.9 ¹	(1.5)
Litauen	597	12.7	(0.8)	2106	44.8 ¹	(1.0)	2003	42.6 ¹	(1.3)
Deutschland	987	12.5	(0.8)	2749	34.8	(1.1)	4163	52.7	(1.5)
Italien	437	12.2	(1.0)	1250	34.9	(1.2)	1891	52.8	(1.7)
Schweden	501	11.4	(0.8)	1560	35.5	(1.0)	2338	53.2	(1.4)
Luxemburg*	525	10.3	(0.4)	1704	33.4	(0.7)	2872	56.3	(0.7)
Russ. Föderation*	444	9.4	(1.1)	1345	28.5 ¹	(1.7)	2931	62.1 ¹	(2.1)
Belgien (Fl.)*	421	9.4	(0.9)	1818	40.6 ¹	(1.0)	2244	50.1	(1.5)
Niederlande*	337	8.1 ¹	(0.6)	1746	42.0 ¹	(1.0)	2074	49.9	(1.2)

Die hier berichteten Werte weichen geringfügig von den von Valtin, Bos, Buddeberg, Goy & Potthoff (2008) berichteten Werten ab. Für das vorliegende Kapitel wurde die Kompetenzstufenzugehörigkeit der einzelnen Schülerinnen und Schüler über das gerundete arithmetische Mittel der fünf Plausible Values (vgl. Hornberg, Bos, Buddeberg, Potthoff & Stubbe, 2007) bestimmt, um die Schülerinnen und Schüler eindeutig einer Kategorie zuordnen zu können.

* Zu Besonderheiten der Stichprobe vgl. Hornberg, Bos, Buddeberg, Potthoff & Stubbe (2007).

¹ Signifikant vom deutschen Mittelwert abweichend

Tabelle III.2: Kinder mit unterschiedlichen Lesefähigkeiten im Bundesländervergleich

	Legastheniker			andere Leseschwäche			mit Leseschwierigkeiten			Lesestärke		
	n	%	(SE)	n	%	(SE)	n	%	(SE)	n	%	(SE)
Thüringen	2	1.7	(0.8)	6	4.5	(1.4)	41	30.7	(3.0)	83	63.1	(3.3)
Bayern	30	2.4	(1.3)	61	4.8	(0.9)	392	31.0	(2.5)	781	61.8	(3.9)
Mecklenburg-Vorpommern	3	3.2	(0.9)	2	2.7 ¹	(0.8)	28	32.4	(2.1)	54	61.7	(2.5)
Sachsen	3	1.3 ¹	(0.4)	11	4.9	(1.3)	74	32.6	(2.6)	140	61.2	(3.5)
Sachsen-Anhalt	2	1.6 ¹	(0.6)	5	4.0	(1.0)	46	35.9	(2.8)	75	58.5	(2.9)
Baden-Württemberg	50	4.4	(1.3)	83	7.4	(2.4)	364	32.3	(4.1)	629	55.8	(6.0)
Niedersachsen	26	3.0	(1.0)	39	4.6	(0.9)	314	36.7	(2.9)	476	55.6	(3.2)
Rheinland-Pfalz	14	3.6	(0.8)	24	6.2	(1.2)	143	36.1	(2.3)	214	54.1	(2.2)
Nordrhein-Westfalen	66	3.8	(0.7)	125	7.2	(1.5)	624	35.8	(2.7)	927	53.2	(3.3)
Saarland	4	4.4	(1.2)	5	5.4	(1.5)	37	37.4	(2.9)	52	52.7	(4.2)
Schleswig-Holstein	16	5.4	(0.8)	9	3.0 ¹	(0.7)	113	39.0	(3.0)	153	52.6	(2.7)
Brandenburg	6	4.1	(0.9)	11	7.2	(1.4)	58	38.1	(1.9)	76	50.6	(2.6)
Hessen	33	5.4	(1.5)	44	7.2	(1.1)	259	41.9	(3.0)	281	45.4	(4.6)
Hamburg	12	7.2 ¹	(1.2)	20	12.1	(2.5)	64	38.4	(2.9)	70	42.3	(5.2)
Berlin	16	7.1	(2.2)	33	14.6 ¹	(3.4)	82	36.6	(4.4)	93	41.7	(6.4)
Bremen	3	4.4	(1.3)	8	13.5 ¹	(2.0)	25	43.8	(3.4)	22	38.3 ¹	(5.4)
Stadtstaaten	30	6.8	(1.2)	60	13.5 ¹	(2.0)	171	38.2	(2.5)	186	41.5 ¹	(3.8)
Flächenländer Ost	17	2.3 ¹	(0.3)	36	4.9	(0.6)	246	33.9	(1.2)	428	58.9	(1.4)
Flächenländer West	243	3.8	(0.4)	390	6.1	(0.6)	2244	35.1	(1.3)	3516	55.0	(1.8)
Deutschland	287	3.8	(0.4)	484	6.4	(0.6)	2663	35.2	(1.1)	4130	54.6	(1.5)

Die Abweichungen zu den Zahlen in Tabelle III.1 ergeben sich aus der Tatsache, dass nicht von allen Schülerinnen und Schülern KFT-Daten vorliegen. Die beiden Auswertungen beruhen also auf geringfügig unterschiedlichen Stichproben.

¹ Signifikant vom deutschen Mittelwert abweichend

IEA: Progress in International Reading Literacy Study (PIRLS)

© IGLU 2006

In Deutschland beträgt der Anteil der leseschwachen Schülerinnen und Schüler, die laut KFT mindestens eine durchschnittliche Intelligenz aufweisen und traditionell als Legastheniker bezeichnet werden, 3.8 Prozent. Etwa zwei Drittel der leseschwachen Kinder sind laut KFT unterdurchschnittlich intelligent, bei den Kindern mit Leseschwierigkeiten sind es 38.2 Prozent.

Tabelle III.2 zeigt die Anteile der hier interessierenden Gruppen in den Ländern der Bundesrepublik Deutschland. Wie dort ersichtlich wird, ist in den Stadtstaaten der Anteil der Kinder mit Leseproblemen größer als in den Flächenländern und in den östlichen Flächenländern niedriger als in den westlichen. So streut der Anteil der Kinder mit Leseschwächen insgesamt zwischen 5.6 Prozent (Sachsen-Anhalt) und 21.7 Prozent (Berlin). Auch der Anteil der Legastheniker variiert erheblich: Zwischen unter 2

Prozent (in Sachsen, Sachsen-Anhalt und Thüringen) und über 7 Prozent in Hamburg und Berlin. Wenn es sich um eine genetisch verursachte Krankheit handelte, wäre eine stärkere Gleichverteilung über alle Länder zu erwarten. Nicht so groß ist die Streubreite in Bezug auf Kinder mit Leseschwierigkeiten: zwischen 30.7 Prozent (Thüringen) und 43.8 Prozent (Bremen).

Auf einen Vergleich der Länder der Bundesrepublik Deutschland wird in den weiteren Analysen verzichtet, da Fallzahlen in einigen Ländern zum Teil sehr gering sind und die Angaben daher zu stark von Zufallseinflüssen abhängig sind.

4.2 Leseleistungen und Zensuren von Kindern mit unterschiedlicher Lesekompetenz

Der IGLU-Lesetest erlaubt eine Unterscheidung nach Textsorten und Verstehensleistungen. Was die Textsorten betrifft, so erreichen die Viertklässlerinnen und Viertklässler in Deutschland im Lesen literarischer Texte ($M = 549$) eine etwas bessere Leistung als bei informierenden Texten ($M = 544$) (vgl. Bos, Valtin et al., 2007, S. 124). Dieser leichte Vorsprung lässt sich auch bei den Gruppen von Kindern mit unterschiedlicher Lesekompetenz beobachten. In Bezug auf die bei IGLU gemessenen Verstehensleistungen erreichen Kinder in Deutschland deutlich höhere Werte in textimmanenten Verstehensleistungen ($M = 555$) als in wissensbasierten ($M = 540$) (vgl. Bos, Valtin et al., 2007, S. 128). Auch diese Diskrepanz zeigt sich hinsichtlich der Gruppen mit unterschiedlicher Lesekompetenz.

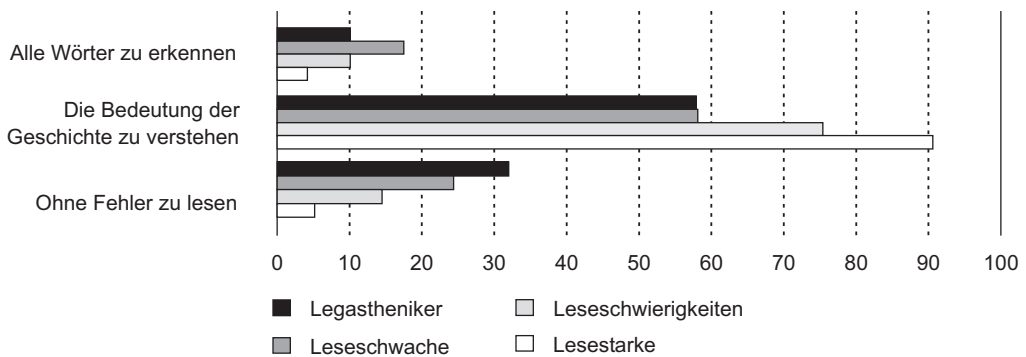
Anders als in IGLU 2001 wurde im Rahmen von IGLU 2006 kein Wortlesetest durchgeführt. Aus den Ergebnissen von 2001 kann jedoch gefolgert werden, dass die Leseschwachen die basalen Lesefertigkeiten beherrschen, wenngleich die Worterkennung bei einigen noch nicht automatisiert abläuft und relativ viel Zeit in Anspruch nimmt. Die Hälfte der Kinder auf Lesekompetenzstufe I hatte in dem 40 Wörter umfassenden Lesetest höchstens 3 Fehler. Die durchschnittliche Fehlerzahl betrug 32. Eine Betrachtung der Fehlerverteilung zeigt, dass fast alle Kinder die ersten Aufgaben richtig bearbeitet haben und dass erst gegen Ende des Tests Fehler (Wortauslassungen, falsche Antworten) auftraten, was darauf hindeutet, dass dieser Test auch die Schnelligkeit misst. Zu vermuten ist, dass die basalen, niedrigerharchischen Leseprozesse von den Leseschwachen in der Regel beherrscht werden. Ein Teil der Kinder benötigt allerdings zu viel Zeit für diese Prozesse; diese Kinder haben die basalen Leseprozesse noch nicht automatisiert, so dass sie keine oder nicht hinreichende kognitive Ressourcen für die integrativen Leseverstehensprozesse aufweisen.

Die Kinder scheinen sich ihrer Lese Probleme auch bewusst zu sein, wie Ergebnisse aus dem in IGLU 2006 eingesetzten Schülerfragebogen verdeutlichen. Der Aussage

„Ich lese nicht gern Texte, wenn die Wörter zu schwierig sind“ stimmen 23.3 Prozent der Lesestarken, 40.4 Prozent der Kinder mit Leseschwierigkeiten, 51.1 Prozent der Legastheniker und 54.2 Prozent der anderen Kinder mit Leseschwächen zu. Weitere Antworten der Schülerinnen und Schüler verweisen auch auf einen geringen Wortschatz, der zu Schwierigkeiten beim Textverständnis führen kann: „Ich kenne oft nicht alle Wörter, wenn ich einen Text lese“ – dieser Aussage stimmen 24.7 Prozent der Lesestarken, 43.5 Prozent der Kinder mit Leseschwierigkeiten, 58.5 Prozent der Legastheniker und 60.3 Prozent der anderen Kinder mit Leseschwächen zu.

Interessante Einsichten in das Leseverständnis der Kinder unterschiedlicher Lesekompetenz geben ihre Antworten auf die Frage im Schülerfragebogen: „Was meinst du, ist das Wichtigste, wenn man eine Geschichte liest?“. Abbildung III.2 zeigt, dass für die lesestarken Kinder die Bedeutung einer Geschichte im Mittelpunkt steht. Dies trifft mehrheitlich auch für Kinder mit Leseproblemen zu, allerdings ist es ihnen auch wichtig, ohne Fehler zu lesen bzw. alle Wörter zu erkennen.

Abbildung III.2: Prioritäten beim Lesen einer Geschichte aus Sicht der Kinder (Angaben in Prozent)



IEA: Progress in International Reading Literacy Study (PIRLS)

© IGLU 2006

In IGLU 2006 wurde auch die Deutschnote im 4. Schuljahr durch die Schulkoordinatoren erfasst. Da die Lesekompetenz eine wichtige Schlüsselkompetenz darstellt, sind enge Zusammenhänge zwischen der Leseleistung und der Deutschzensur zu erwarten. In der Gesamtstichprobe ergibt sich eine Korrelation von $-.57$. Die Ergebnisse für die Gruppen mit unterschiedlicher Lesekompetenz im IGLU-Lesetest finden sich in Tabelle III.3. Dort zeigt sich einerseits der erwartete enge Zusammenhang zwischen der Lesekompetenz und der Deutschzensur, andererseits sind aber auch große Überlappungen in den Zensuren zu erkennen. Für alle Gruppen streuen die Zensuren zwischen 2 und 4 und schlechter.

Tabelle III.3: Deutschzensur von Kindern mit unterschiedlichen Lesekompetenzen

	Legasthenie			andere Leseschwäche			mit Leseschwierigkeiten			Lesestärke		
	n	%	(SE)	n	%	(SE)	n	%	(SE)	n	%	(SE)
1	0	0.0	(0.0)	0	0.0	(0.0)	21	0.8	(0.2)	453	11.1	(0.8)
2	17	5.9	(1.7)	21	4.5	(1.3)	600	22.9	(1.3)	2254	55.2	(1.2)
3	113	39.8	(3.3)	139	30.0	(2.9)	1250	47.7	(1.5)	1201	29.4	(1.0)
4 und schlechter	154	54.3	(3.5)	303	65.5	(3.0)	752	28.7	(1.4)	176	4.3	(0.5)

IEA: Progress in International Reading Literacy Study (PIRLS)

© IGLU 2006

Dass sich die Lesefähigkeit langfristig im Fach Mathematik bemerkbar macht, zeigt die Korrelation zwischen IGLU-Lesetest und Mathematikzensur, die -0.49 beträgt. Während über zwei Drittel der Lesestarken in Mathematik die Note 1 oder 2 haben, sind es bei den Kindern mit Leseschwierigkeiten 29.2 Prozent, bei den Legasthenikern bzw. den anderen Leseschwachen nur 13.2 bzw. 10.4 Prozent. Der hohe Anteil von schlechten Zensuren bei Kindern mit Leseproblemen lässt vermuten, dass sich diese schulischen Misserfolgserlebnisse auch auf ihre Einstellung zum Lernen und ihre motivationalen Überzeugungen auswirken.

4.3 Schulische Einstellungen, Motivation und Lernverhalten von Kindern mit unterschiedlicher Lesefähigkeit

Mithilfe der in IGLU 2006 und IGLU-E 2006 eingesetzten Schüler- und Elternfragebögen wurden verschiedene Bereiche abgefragt, die Aufschlüsse über lern- und leistungsbezogene Einstellungen sowie über das Lernverhalten von Schülerinnen und Schülern der 4. Klasse erlauben. Die im Folgenden genannten Merkmale sind in der empirischen Bildungsforschung recht gut erforscht, allerdings gibt es bislang nur wenige Ergebnisse zu Kindern mit problematischen Leseleistungen. Für einige der erfassten Merkmale liegen in IGLU 2006 internationale vergleichbare Daten vor, welche die internationale Verortung der Ergebnisse für Deutschland erlauben.

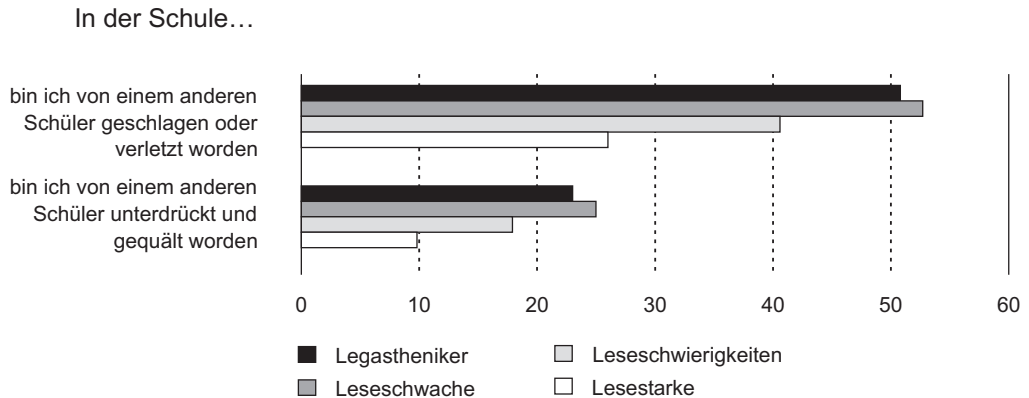
Zufriedenheit mit und Befindlichkeit in der Schule

Dass Kinder gern zur Schule gehen und sich dort wohl fühlen, wird heute als wichtige Aufgabe der Schule betrachtet. Wohlbefinden ist allerdings kein primäres Ziel, wie es der „Kuschelpädagogik“ unterstellt wird, sondern ein Indikator für ein gelungenes Klassen- und Schulklima. Schulisches Befinden umfasst nach Eder (1995) verschiedene Dimensionen: Wohlbefinden (Freude am Schulbesuch, „Sich-Wohlfühlen“ in der Klasse), geringe psychische Belastung (geringe Leistungsängstlichkeit) und positives Selbstbild (Selbstwertgefühl und Leistungsselbstkonzepte).

Im IGLU-Schülerfragebogen sollten die Kinder ihre Zustimmung bzw. Ablehnung zu der Feststellung: „Ich gehe gern in die Schule“ kundtun. Die große Mehrheit, nämlich fast 80 Prozent der Schülerinnen und Schüler, geht nach eigenen Angaben gern zur Schule. Dies trifft für alle Gruppen – erfreulicherweise – fast gleichermaßen zu.

In IGLU 2006 wurde auch erfasst, wie Kinder die Sicherheit in der Schule beurteilen, ein Aspekt, der für das Wohlbefinden in der Schule wichtig ist. Ein hoher Indexwert bedeutet, dass die Kinder berichten, sich in der Schule sicher zu fühlen und dass nur ein geringes Vorkommen von Gewalt besteht. Im internationalen Vergleich liegt Deutschland mit 51 Prozent an Kindern, die einen hohen Indexwert aufweisen, im oberen Drittel der Länderrangfolge. Den höchsten Anteil verzeichnen Norwegen (72 %), Schweden (70 %) und Dänemark (68 %) (Mullis, Martin, Kennedy & Foy, 2007, S. 277). Kinder mit Leseschwächen bzw. Leseschwierigkeiten geben in Deutschland jedoch ein nicht so positives Urteil über die Sicherheit in der Schule ab: 60.3 Prozent der Lesestarken fühlen sich in der Schule sicher (hoher Indexwert), aber nur 40.4 Prozent der Kinder mit Leseschwierigkeiten, 32.7 Prozent der Legastheniker und 31 Prozent der Kinder mit anderen Leseschwächen.

Abbildung III.3: Bericht über Gewalterfahrungen in den letzten Monaten (Angaben in Prozent)



IEA: Progress in International Reading Literacy Study (PIRLS)

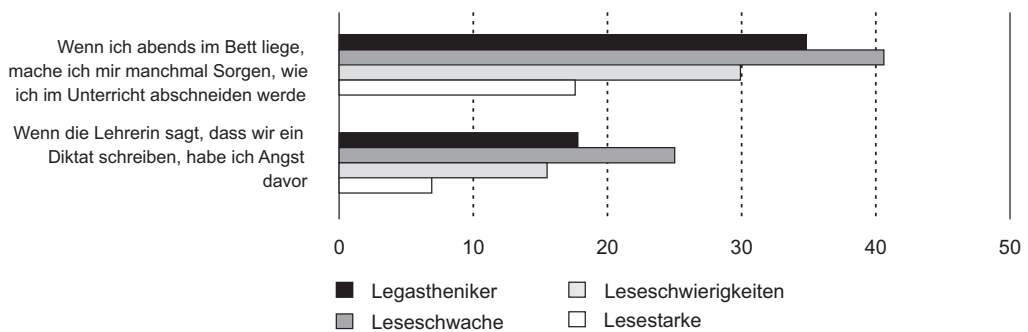
© IGLU 2006

Betrachtet man ferner die Schülerantworten auf die zwei Einzelitems, so ist das Ausmaß der berichteten Gewalterfahrungen von Kindern mit Leseproblemen erschreckend (vgl. Abbildung III.3). Über 50 Prozent bejahen die Frage: „Bist du im letzten Monat in der Schule verletzt oder geschlagen worden?“ und über 20 Prozent die Frage: „Bist du von einem anderen Schüler unterdrückt und gequält worden?“. Auch die Antworten auf ein anderes Item deuten darauf hin, dass sie Schwierigkeiten mit sozialen Beziehungen zu ihren Mitschülerinnen und -schülern haben: 36.1 Prozent finden, dass sie in der Klasse nicht beliebt sind, bei den Lesestarken sind es 22.9 Prozent.

Leistungsängstlichkeit

Zensuren als Selektionsmittel und zur Legitimierung von Ausleseentscheidungen haben schon in der Grundschule, zumal im 4. Schuljahr, wenn der Übergang auf weiterführende Schulen ansteht, eine große Bedeutung. Das erfahren auch die Kinder. Dass ihr Kind Angst vor schlechten Noten habe, meinen fast 50 Prozent der Eltern in der Gesamtstichprobe, davon 41.4 Prozent der Lesestarken, 60.4 Prozent der Legastheniker und 66.4 Prozent der anderen Leseschwachen. Entsprechend wird eine hohe Angst bzw. Nervosität bei Klassenarbeiten berichtet. Die Antworten der Kinder gleichen im Wesentlichen denen der Eltern. Dass sie Angst vor Klassenarbeiten haben, bejahen 50.8 Prozent der Legastheniker, 56.4 Prozent der anderen Leseschwachen, 40.2 Prozent der Kinder mit Leseschwierigkeiten und 23.6 Prozent der Lesestarken. Auf eine hohe Leistungsängstlichkeit bei Kindern mit Lese-problemen verweisen auch die Antworten auf zwei weitere Fragen (vgl. Abbildung III.4).

Abbildung III.4: Anzahl der Zustimmungen (stimmt genau/stimmt fast) zu Aussagen zur Leistungsangst (Angaben in Prozent)



IEA: Progress in International Reading Literacy Study (PIRLS)

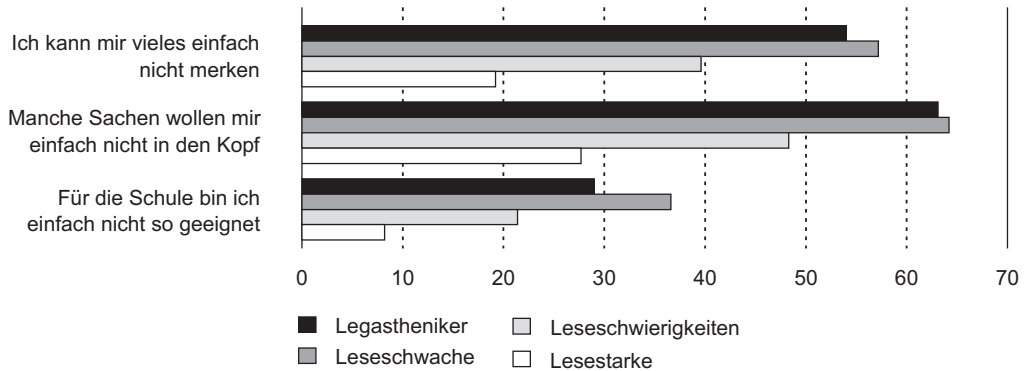
© IGLU 2006

In der Skala Leistungsangst (4 Items) ergeben sich hochsignifikante Unterschiede zwischen den Leistungsstarken und den anderen Gruppen, nicht aber zwischen den Legasthenikern und den anderen Leseschwachen.

Motivationale Überzeugungen

In IGLU 2006 wurden verschiedene motivationale Aspekte untersucht, die gängigen Differenzierungen dieses Konstrukts entsprechen. Die Leistungsmotivation wurde erfasst durch Antworten auf die Frage: „Wie schätzt du deine Leistungen ein?“ und ließ sich faktorenanalytisch in zwei Dimensionen trennen. Die Erfolgszuversicht bezieht sich auf Items wie: „Ich weiß genau, wie ich gute Leistungen erreichen kann.“ Demgegenüber wurde die Misserfolgsorientierung von Aussagen wie z. B.: „Bei Klassenarbeiten versage ich oft.“ erfasst. Wie Abbildung III.4 verdeutlicht, ist bei Kindern mit Lese-problemen das Vertrauen in die eigene schulische Leistungsfähigkeit nicht günstig ausgeprägt.

Abbildung III.5: Ausgewählte Items zur Misserfolgsorientierung (Angaben in Prozent)

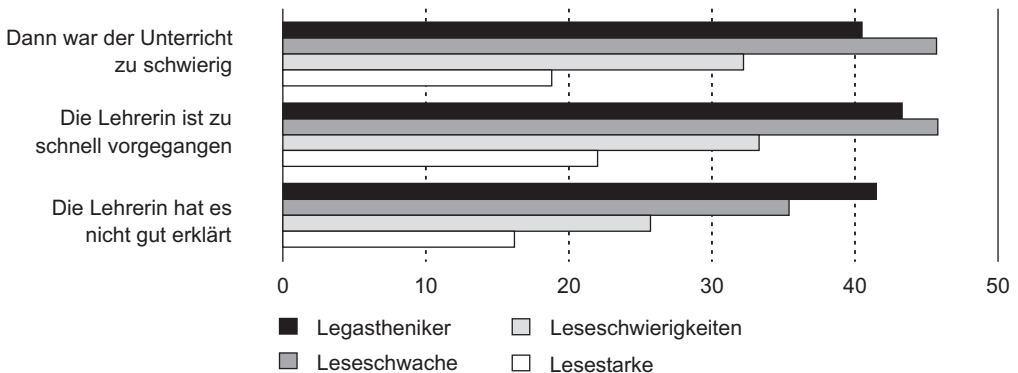


IEA: Progress in International Reading Literacy Study (PIRLS)

© IGLU 2006

Die intrinsische Motivation für schulische Mitarbeit wurde durch die Zustimmung zu Items wie: „Ich mache Hausaufgaben, weil ich den Stoff verstehen möchte; weil es für mich wichtig ist, sie zu machen“ erfasst. In diesen drei Skalen ergaben sich signifikante Unterschiede zwischen den leistungsstarken Kindern und den anderen Gruppen: Die Lesestarken erreichen die günstigsten Werte und die Kinder mit Leseschwäche die niedrigsten Werte. Offenbar fühlen sich Kinder mit Leseproblemen häufig in der Schule überfordert, wie auch die Antworten auf die Frage: „Woran liegt es, wenn du in einer Klassenarbeit einmal nicht gut bist?“ verdeutlichen. Kinder mit Leseproblemen nennen in höherem Maße als Lesestärke den schwierigen Unterricht und das zu schnelle Vorgehen der Lehrerin (vgl. Abbildung III.6).

Abbildung III.6: Erklärungen für schlechte Leistungen in einer Klassenarbeit (externale Attribuierung) (Angaben in Prozent)



IEA: Progress in International Reading Literacy Study (PIRLS)

© IGLU 2006

Einstellung zum Lesen

Der Lesekompetenzbegriff, der IGLU zugrunde liegt, schließt die Einstellung zum Lesen, die Lesefreude und das Leseverhalten ein. Damit wird berücksichtigt, dass die erreichte Leseleistung nicht allein von der bloßen Fähigkeit, Geschriebenes zu verstehen, sondern auch von weiteren motivationalen Merkmalen, die dazu beitragen, dass die eigenen Fähigkeiten auch genutzt werden, abhängt. Entsprechend der Wirkungsannahmen in Modellen zu motivationalen Prädiktoren der Lesekompetenz (Möller & Schiefele, 2004) ist anzunehmen, dass die lesebezogenen Einstellungen, die Lesemotivation und das Leseselbstkonzept das Leseverhalten (im Sinne der Lesemenge und der Lesehäufigkeit) positiv beeinflussen und dies wiederum das Leseverständnis steigert.

Die Einstellung zum Lesen wurde unter anderem mit Items zur Freude am Lesen und an Büchern sowie zur Freiwilligkeit des Lesens erfasst. Aus diesen Items wurde ein Index zur Einstellung gegenüber dem Lesen gebildet, der auf eine hohe, eine mittlere und eine geringe Lesemotivation deutet. Im internationalen Vergleich, so die Befunde, liegt Deutschland mit einem Anteil von 58 Prozent der Viertklässlerinnen und Viertklässler, die eine sehr positive Einstellung zum Lesen aufweisen, fast an der Spitze der Verteilung (Valtin, Bos et al., 2008, S. 82). Tabelle III.4 zeigt die Angaben zur Lesemotivation der Kinder mit unterschiedlicher Lesekompetenz.

Tabelle III.4: Index der Lesemotivation bei Gruppen unterschiedlicher Lesekompetenz

	Lesemotivation											
	Legastheniker			andere Leseschwache			mit Leseschwierigkeiten			Lesestärke		
	n	%	(SE)	n	%	(SE)	n	%	(SE)	n	%	(SE)
Hoch	83	33.5	(4.7)	125	30.0	(2.9)	1104	44.9	(1.8)	2813	70.3	(1.0)
Mittel	132	53.0	(4.7)	222	53.5	(3.3)	1086	44.2	(1.6)	1048	26.2	(1.0)
Niedrig	34	13.5	(2.9)	68	16.5	(2.6)	265	10.8	(0.7)	144	3.6	(0.4)

IEA: Progress in International Reading Literacy Study (PIRLS)

© IGLU 2006

Der Anteil der Kinder mit einer hohen Motivation ist bei den Lesestarken (mit 70.3 %) mehr als doppelt so hoch wie bei den Leseschwachen. Am häufigsten findet sich bei den Kindern mit Leseproblemen eine mittlere Lesemotivation.

Diese ungünstige Einstellung zum Lesen spiegelt sich auch im Leseverhalten wider. Der Prozentsatz der Kinder, die angeben, nie oder fast nie zum Vergnügen zu lesen, beträgt bei den Lesestarken 7.5 Prozent, bei den Kindern mit Leseschwierigkeiten 21 Prozent, bei den Legasthenikern 29 Prozent und bei den anderen Leseschwachen 22.4 Prozent. Entsprechend hoch sind die Anteile der Kinder, die angeben, dass sie außerhalb der Schule keine Zeit damit verbringen, Geschichten oder Texte in Büchern

oder Zeitschriften zu lesen. Insgesamt wird deutlich, dass Kinder mit Leseproblemen in ihrer Freizeit selten freiwillig zum Buch greifen und häufiger als Lesestarke Zeit mit Fernsehen und Computerspielen verbringen. Mehr als 5 Stunden täglich verbringen nach eigenen Angaben 13.1 Prozent der Legastheniker und 16.5 Prozent der anderen Leseschwachen vor dem Fernseher, weitere 17.9 bzw. 11.6 Prozent drei bis fünf Stunden (im Vergleich: nur 9.8 % der Lesestarken weisen einen Fernsehkonsum von mehr als 3 Stunden täglich auf).

Selbstkonzept im Lesen

Schülerinnen und Schüler mit hohen Leseselbstkonzepten zeigen ein größeres Leseinteresse und eine größere Anstrengungsbereitschaft, sich Texte zu erarbeiten als Schülerinnen und Schüler mit niedrigeren Leseselbstkonzepten. Entsprechend bestehen positive Zusammenhänge zwischen Leseselbstkonzept und Leseleistung (Valtin, Wagner & Schwippert, 2005). Im Schülerfragebogen von IGLU 2006 wurde das Leseselbstkonzept erfasst, indem die Kinder auf einer vierstufigen Skala ihre Zustimmung oder Ablehnung zu Items wie beispielsweise „Lesen fällt mir sehr leicht“ angegeben haben. Aus diesen Items wurde ein Index zum Leseselbstkonzept errechnet. Ein hoher Wert bedeutet, dass Schülerinnen und Schüler allen Aussagen stark zustimmen und ein hohes Leseselbstkonzept haben. Ein niedriger Wert bedeutet, dass die einzelnen Aussagen eher abgelehnt werden und die Kinder entsprechend ein geringes Leseselbstkonzept aufweisen. Der mittlere Wert bedeutet ein eher neutrales Verhältnis zu den Aussagen. Im internationalen Vergleich zeigt sich, dass 58 Prozent der Schülerinnen und Schüler ein hohes Selbstkonzept aufweisen und Deutschland damit im oberen Viertel der Teilnehmerstaaten liegt (Valtin, Bos et al., 2008, S. 81). Tabelle III.5 verdeutlicht für Deutschland, dass fast drei Viertel der lesestarken Kinder ein hohes Leseselbstkonzept besitzen, während dies nur bei etwas mehr als einem Viertel der Leseschwachen der Fall ist.

Tabelle III.5: Ergebnisse zum Leseselbstkonzept

	Leseselbstkonzept											
	Legasthenie			andere Leseschwache			mit Leseschwierigkeiten			Lesestarke		
	n	% ¹	% ²	n	% ¹	% ²	n	% ¹	% ²	n	% ¹	% ²
Hoch	66	27.6	0.9	118	28.8	1.7	1081	44.2	15.3	2863	71.9	40.5
Mittel	157	65.6	2.2	251	61.4	3.5	1281	52.4	18.1	1087	27.3	15.4
Niedrig	16	6.8	0.2	40	9.8	0.6	83	3.4	1.2	32	0.8	0.4
Gesamt	239	100.0	3.4	408	100.0	5.8	2445	100.0	34.6	3982	100.0	56.3

¹ Prozentanteil innerhalb der Einteilung der Schülerinnen und Schüler nach Lesestärke, ergänzt mit Legasthenie

² Prozentanteil an der Gesamtstichprobe

Lernverhalten

Mit dem Eltern- und dem Schülerfragebogen wurden auch Informationen zum Lernverhalten der Schülerinnen und Schüler erhoben. So wurden Eltern gebeten, das Lernverhalten ihrer Kinder einzuschätzen und Zustimmung bzw. Ablehnung zu Aussagen, wie z. B. dass ihr Kind leicht lernt und wenig Hilfe braucht, anzugeben. Bei allen Items haben Eltern von lesestarken Kindern das positivste Bild hinsichtlich des Lernverhaltens ihres Kindes, Eltern von Leseschwachen das negativste Bild.

Gefragt wurde auch danach, wie viel Zeit das Kind täglich mit Hausaufgaben verbringt. Die Antworten zeigen, dass die Lesestarken weniger Zeit für die Erledigung ihrer Hausaufgaben brauchen als Kinder mit Leseproblemen. Mehr als 60 Minuten täglich mit Hausarbeit verbringen – laut Aussagen der Eltern – 9.4 Prozent der Lesestarken, 15.1 Prozent der Kinder mit Leseschwierigkeiten, 22.8 Prozent der Legastheniker und 19.5 Prozent der anderen Kinder mit Leseschwäche.

Ein weiterer, im Hinblick auf das Lernverhalten der Kinder interessierender Aspekt ist ihre Mitarbeit im Deutschunterricht. Wie aus Tabelle III.6 ersichtlich, sind selbst die Lesestarken im Deutschunterricht nicht immer bei der Sache; der Anteil der Kinder mit Leseproblemen, die oft heimlich andere Dinge machen bzw. in Gedanken oft ganz woanders sind, ist jedoch erheblich.

Tabelle III.6: Angaben zur Mitarbeit im Deutschunterricht (Angaben in Prozent)

Im Deutschunterricht...	Legastheniker	andere Leseschwache	mit Leseschwierigkeiten	Lesestarke
mache ich oft heimlich andere Dinge	44.9	39.7	31.9	17.4
bin ich in Gedanken oft ganz woanders	46.5	51.3	36.2	22.2

IEA: Progress in International Reading Literacy Study (PIRLS)

© IGLU 2006

Insgesamt zeigen diese Ergebnisse zu schulischen Einstellungen und Lernverhalten ein facettenreiches Bild: Kinder mit Leseproblemen gehen zwar gern in die Schule, ihre Befindlichkeit (Sicherheitsgefühl) ist jedoch erheblich ungünstiger als die von lesestarken Schülerinnen und Schülern und stark getrübt durch ein hohes Ausmaß von Gewalterfahrungen (körperliche und seelische Verletzungen). Sie weisen eine hohe Leistungsängstlichkeit und ungünstige motivationale Überzeugungen auf: eine geringe Erfolgszuversicht, eine starke Misserfolgsorientierung sowie eine geringere intrinsische Motivation für schulische Mitarbeit. Was die fachspezifischen Bereiche betrifft, so zeigen Kinder mit Leseproblemen ebenfalls ungünstigere Werte im Leseselbstkonzept, in der Einstellung zum Lesen und im Leseverhalten. Leseschwachen Kindern wird von den Eltern ein ungünstigeres Lernverhalten bescheinigt, und fast die Hälfte der Kinder gibt an, im Deutschunterricht häufig nicht bei der Sache zu sein. Dass sie Misserfolge

in der Schule auf zu schwierigen Unterricht und ein zu schnelles Vorgehen der Lehrerin zurückführen, ist verständlich. Legastheniker und Kinder mit anderen Leseschwächen sind sich in fast allen erfassten Merkmalen ähnlich, zwischen Legasthenikern und anderen Kindern mit Leseschwächen gibt es in den erfassten Merkmalen keine signifikanten Unterschiede.

4.4 Zusammensetzung der Gruppen von Kindern mit schwacher Lesekompetenz

Sowohl PISA als auch IGLU haben gezeigt, dass der soziokulturelle Hintergrund der Schülerinnen und Schüler bei der Analyse ihrer Lesekompetenz bedeutsam ist und dass in einigen Staaten, und darunter insbesondere in Deutschland, das ökonomische und kulturelle Kapital der Familie in einem deutlichen Zusammenhang mit der erreichten Lesekompetenz steht. Offenbar gelingt es dem deutschen Schulsystem nicht in der programmatisch angestrebten Weise, herkunftsbedingte Benachteiligungen von Schülerinnen und Schülern zu kompensieren. Vor diesem Hintergrund werden in diesem Abschnitt die hier interessierenden Gruppen nach Geschlecht, Migrationshintergrund, zuhause gesprochener Sprache(n) und sozialer Herkunft betrachtet. Tabelle III.7 enthält Informationen zu den drei erstgenannten Merkmalen.

Tabelle III.7: Zusammensetzung der Gruppen mit unterschiedlicher Lesefähigkeit nach Geschlecht, Migrationshintergrund und Familiensprache(n)

	Legastheniker		andere Leseschwache		mit Leseschwierigkeiten		Lesestarke	
	%	(SE)	%	(SE)	%	(SE)	%	(SE)
<i>Geschlecht</i>								
Mädchen	43.4	(4.0)	46.3	(3.2)	46.7 ¹	(1.4)	51.7	(1.1)
Jungen	56.6	(4.0)	53.7	(3.2)	53.3	(1.4)	48.3	(1.1)
KFT Mittelwert	50.8	(0.4)	39.9	(0.3)	48.2	(0.3)	54.0	(0.2)
<i>Migrationshintergrund</i>								
Eltern in Deutschland geboren	43.2 ¹	(4.6)	41.2	(2.8)	67.1 ¹	(1.8)	82.2 ¹	(1.3)
ein Elternteil im Ausland geboren	14.5 ¹	(3.1)	14.8 ¹	(2.9)	12.4 ¹	(0.9)	9.7	(0.9)
Eltern im Ausland geboren	42.3	(3.5)	44.1	(3.2)	20.5	(1.6)	8.1	(0.8)
<i>Sprache zu Hause</i>								
nur Deutsch	47.0	(3.9)	45.2	(3.6)	66.5 ¹	(1.7)	79.7 ¹	(1.1)
Andere Sprache (und Deutsch)	53.0	(3.9)	54.8	(3.6)	33.5	(1.7)	20.3	(1.1)

¹ signifikant von Referenzkategorien (Geschlecht: Jungen; Migration: Eltern im Ausland geboren; Sprache zu Hause: andere Sprache) unterschieden

Bei Kindern, deren Eltern beide im Ausland geboren sind und solchen, die zuhause auch andere Sprachen als Deutsch verwenden, treten Leseschwierigkeiten im Mittel signifikant häufiger auf als bei Kindern, auf die diese Merkmale nicht zutreffen. In der Gesamtstichprobe haben 73.9 Prozent der Kinder in Deutschland geborene Eltern, bei den Leseschwachen sind es nur etwas über 40 Prozent. Weitere Angaben zur sozialen Herkunft enthält Tabelle III.8.

Tabelle III.8: Zur sozialen Herkunft von Kindern mit unterschiedlicher Lesekompetenz

	Soziale Herkunft							
	Legastheniker		andere Leseschwache		mit Leseschwierigkeiten		Lesestärke	
	%	(SE)	%	(SE)	%	(SE)	%	(SE)
Obere Dienstklasse(I)	7.2	(2.3)	5.9	(1.9)	14.1	(1.1)	29.6	(1.5)
Untere Dienstklasse (II)	9.8	(3.8)	7.7	(1.7)	13.0	(0.9)	21.6	(1.0)
Routinedienstleistung (III)	8.4	(2.2)	12.0	(2.4)	10.3	(1.0)	8.4	(0.7)
Selbstständige (IV)	5.8	(2.2)	6.7	(1.9)	8.7	(1.0)	8.5	(0.6)
Angestellte und Facharbeiter mit Leitungsfunktion, Facharbeiter (V, VI)	25.3	(4.1)	27.6	(4.1)	26.9	(1.2)	17.7	(1.1)
Un- und angelernte Arbeiter, Landarbeiter (VII)	43.5	(4.7)	40.1	(3.7)	27.0	(1.4)	14.1	(0.9)

IEA: Progress in International Reading Literacy Study (PIRLS)

© IGLU 2006

Deutlich ist ein Zusammenhang mit dem beruflichen Status der Eltern erkennbar: Je höher der berufliche Status, umso höher ist der Anteil der lesestarken Kinder. Während in der Gesamtstichprobe der Anteil der Kinder der Dienstklassen I und II (Akademiker, Beamte und Angestellte im oberen und mittleren Dienst sowie Techniker) rund 40 Prozent beträgt, sind es bei den Lesestarken 51.2 Prozent, bei Legasthenikern jedoch nur 17.0 Prozent und bei den anderen Kindern mit Leseschwäche 13.6 Prozent. Je niedriger der berufliche Status, desto höher ist der Anteil der Kinder mit Leseproblemen. Etwa zwei Fünftel der Legastheniker bzw. der anderen Leseschwachen stammen aus der Klasse der un- und angelernten Arbeiter, deren Anteil in der Gesamtstichprobe 21.3 Prozent beträgt.

4.5 Zur Lesesozialisation im Elternhaus

Obwohl das Lernen von Lesen und Schreiben eine schulische Angelegenheit darstellt, gibt es keinen Zweifel daran, dass im Elternhaus wichtige Fundamente für den schulischen Erfolg gelegt werden, und zwar einerseits durch die Förderung des Kindes schon vor Schuleintritt, andererseits durch die Anregung und Unterstützung während seiner Schulzeit. Vor allem die Lesesozialisationsforschung (Hurrelmann, 2004) beschäftigt sich konzeptionell und empirisch mit dem Zusammenhang bzw. der Wechselwirkung zwischen dem Erwerb von Lesekompetenz und gesamtgesellschaft-

lichen Rahmenbedingungen und betont, dass der Familie dabei die größte Bedeutung unter den Sozialisationsinstanzen zukommt. In einer Studie von Hurrelmann, Hammer und Nieß (1993) zum Leseverhalten von neun- bis elfjährigen Grundschulkindern zeigte sich, dass die soziale Einbindung des Lesens in den Familienalltag den stärksten Einfluss auf Lesefreude und Lesehäufigkeit hatte, das heißt gemeinsame Lesesituationen in der Familie, Besuch von Buchhandlungen und Bibliotheken mit dem Kind sowie das Vorhandensein gemeinsamer Buchinteressen. Gleichzeitig erwies sich diese soziale Einbindung des Lesens in den Familienalltag als stark bildungsabhängig.

Im Folgenden werden anhand der Daten aus IGLU 2006 vier Aspekte untersucht:

- a) *Pädagogische Ressourcen zuhause*: Hier geht es um die Frage, ob die gegenständliche familiäre Umwelt Ausstattungsgegenstände enthält, die allgemein lernförderlich und zum Lesen anregend wirken.
- b) *Kulturelle Praktiken*: Diese beziehen sich auf die gezielte Anregung und Unterstützung kultureller, schriftsprachlicher und kommunikativer Aktivitäten des Kindes durch die Eltern im Vorschul- und im Schulalter.
- c) *Eltern als Lesevorbilder*: Hier geht es um die Frage, welche Einstellungen die Eltern zum Lesen haben und ob sie selbst durch ihr Leseverhalten zuhause dem Kind ein Imitationsmodell bieten.
- d) *Elterliche Erwartungen an das Kind*: Gefragt wird nach der Zufriedenheit der Eltern mit den Schulleistungen der Kinder und ihren Bildungsaspirationen.

Häusliche pädagogische Ressourcen

Im Schülerfragebogen wurde nach pädagogischen Ressourcen gefragt (wie z. B. nach einem Wörterbuch oder einer Tageszeitung). Mit Ausnahme des eigenen Handys war bei allen Items dieselbe Reihenfolge der Häufigkeiten zu beobachten: Die Lesestarken hatten die günstigsten Werte, die Kinder mit Leseschwäche bzw. Legasthenie die ungünstigsten Werte und die Kinder mit Leseschwierigkeiten lagen dazwischen. Mehr Eltern von Lesestarken (85.5 %) haben auch zuhause einen Internetanschluss, den das Kind nutzen kann, als Eltern von Kindern mit Leseschwierigkeiten (70.4 %) und Legasthenikern (60.9 %) bzw. anderen Kindern mit Leseschwächen (60.5 %).

Dass sie zuhause keinen ruhigen Platz zum Lernen haben, bejahen 17.1 Prozent der Legastheniker, 11.4 Prozent der anderen Leseschwachen, 9.7 Prozent der Kinder mit Leseschwierigkeiten, aber nur 5.4 Prozent der Lesestarken.

In der internationalen Auswertung von IGLU 2006 wurde ein Index der häuslichen pädagogischen Ressourcen gebildet, der sich u. a. auch auf die vorhandenen Kinderbücher und den Bildungsstatus der Eltern bezieht. Ein hoher Index ist definiert als: mehr als 100 Bücher zuhause, drei oder vier pädagogische Hilfsmittel, mehr als 25 Kinderbücher sowie Universitätsabschluss mindestens eines Elternteils (Mullis et al., 2007, S. 111). Tabelle III.9 zeigt die Ergebnisse für die Kinder in Deutschland mit unterschiedlicher Lesekompetenz.

Tabelle III.9: Index der häuslichen pädagogischen Ressourcen

	Legastheniker		andere Leseschwache		mit Leseschwierigkeiten		Lesestärke	
	%	(SE)	%	(SE)	%	(SE)	%	(SE)
Hoch	0.0	(0.0)	4.8	(1.9)	5.4	(0.7)	18.2	(1.1)
Mittel	93.4	(1.8)	79.9	(2.9)	90.6	(1.0)	81.4	(1.2)
Niedrig	6.6	(1.8)	15.3	(2.8)	4.1	(0.7)	0.4	(0.1)

IEA: Progress in International Reading Literacy Study (PIRLS)

© IGLU 2006

Deutschland liegt mit einem Anteil von 12 Prozent an Kindern mit einem hohen Index international nur im Mittelfeld. Die höchsten Anteile finden sich in den skandinavischen Ländern (Norwegen 26 %, Dänemark und Island 24 %, Schweden 22 %) (Mullis et al., 2007, S. 111).

Die Anzahl der Bücher und der Kinderbücher im Haushalt gilt als wichtiger Indikator für kulturelles Kapital und korreliert international mit der Leseleistung (Mullis et al., 2007, S. 112; Bos, Schwippert & Stubbe, 2007, S. 238). Dieser Zusammenhang zeigt sich auch bei den betrachteten Gruppen von Kindern mit unterschiedlicher Lesekompetenz. Laut Angaben der Kinder befinden sich null bis zehn Bücher zuhause bei 1.9 Prozent der Lesestarken, bei 5.9 Prozent der Kinder mit Leseschwierigkeiten, bei 14.5 Prozent der Legastheniker und bei 12.1 Prozent der anderen Leseschwachen. Eine ähnliche Verteilung ergibt sich in Bezug auf die Anzahl der Kinderbücher: Null bis zehn Bücher besitzen 1.4 Prozent der Lesestarken, 9 Prozent der Kinder mit Leseschwierigkeiten und annähernd 20 Prozent der Legastheniker (17.3 %) bzw. der anderen Leseschwachen (18.8 %). Mehr als 100 Kinderbücher besitzen 27.9 Prozent der Lesestarken, 11.0 Prozent der Kinder mit Leseschwierigkeiten und nur etwa 2 Prozent der Legastheniker (2.3 %) und der anderen Leseschwachen (4.1 %). Insgesamt verweisen diese Befunde darauf, dass Kinder mit Leseproblemen häufiger als Lesestärke aus Familien mit geringeren pädagogischen Ressourcen und geringerem kulturellem Kapital stammen.

Kulturelle Praktiken: Anregungen zum Schriftspracherwerb

Durch die Angaben der Eltern im Fragebogen liegen Informationen zur Unterstützung des Sprach- und Schriftspracherwerbs vor, die sowohl das Vorschulalter als auch das Elternverhalten im 4. Schuljahr des Kindes betreffen. In einem ersten Auswertungsschritt wird das Vorschulalter betrachtet. Was die elterlichen Anregungen zum Lesen im Vorschulalter betrifft, so wurden Eltern gefragt, wie oft sie oder jemand anders aus dem Haushalt dem Kind (schrift)sprachliche Anregungen gegeben haben. Bei den Items, wie z. B.: Bücher lesen oder Geschichten erzählen, ergab sich eine klare Rangfolge der Häufigkeiten: Die Lesestarken hatten die günstigsten, die Kinder mit Leseschwäche bzw. Legasthenie die ungünstigsten Werte. Exemplarisch dazu die Antworten darauf, wie häufig die Eltern im Vorschulalter dem Kind vorgelesen haben.

Die Antwortkategorie „oft“ wurde von 77.9 Prozent der Eltern von Lesestarken angekreuzt, von 52.7 Prozent der Eltern von Kindern, die Leseschwierigkeiten aufweisen, von 43.3 Prozent der Eltern von Legasthenikern und von 35.5 Prozent der Eltern von anderen Kindern mit Leseschwäche.

In der internationalen Auswertung von IGLU 2006 wurde ein Index der frühen Förderung der gesprochenen und geschriebenen Sprache aus den Antworten auf sechs Fragen zu Aktivitäten gebildet, die Eltern vor der Schule mit dem Kind durchgeführt haben (aus Büchern vorlesen, Geschichten erzählen, Lieder singen, Spiele mit dem Alphabet, Wortspiele spielen, Schilder und Beschriftungen vorlesen). Dieser Index wurde in drei Stufen unterteilt: vielfältige und häufige Aktivitäten, mittlere sowie wenige Aktivitäten (Mullis et al., 2007, S. 109). Mit einem Anteil von 57 Prozent Kindern mit einem hohen Indexwert liegt Deutschland international nur im Mittelfeld. An der Spitze liegen Schottland (85 %), die Russische Föderation (75 %) und Neuseeland (74 %). Zudem ergeben sich starke Unterschiede zwischen Kindern unterschiedlicher Leseleistung (vgl. Tabelle III.10).

Tabelle III.10: Index der frühen Förderung der gesprochenen und geschriebenen Sprache bei Kindern unterschiedlicher Leseleistung

	Legastheniker			andere Leseschwache			mit Leseschwierigkeiten			Lesestärke			Gesamt %
	n	%	(SE)	n	%	(SE)	n	%	(SE)	n	%	(SE)	
Hoch	109	50.5	(5.0)	163	45.2	(3.5)	1224	53.6	(1.8)	2263	60.3	(0.9)	56.7
Mittel	80	37.0	(4.4)	140	39.0	(3.7)	817	35.8	(1.6)	1238	33.0	(1.0)	34.2
Niedrig	27	12.5	(3.3)	57	15.8	(2.7)	242	10.6	(0.9)	255	6.8	(0.5)	9.1

IEA: Progress in International Reading Literacy Study (PIRLS)

© IGLU 2006

Gut 20 Prozent der Eltern von Leseschwachen bzw. Legasthenikern geben an, dass diese vorschulischen Aktivitäten nicht in der deutschen, sondern in einer anderen Sprache stattfanden, bei den Lesestarken beträgt dieser Anteil 20.9 Prozent, bei den Kindern mit Leseschwierigkeiten 23.5 Prozent.

Die Eltern gaben auch Auskunft darüber, ob ihr Kind einen Kindergarten bzw. eine Vorschule besucht hat. Im internationalen Vergleich erbrachte IGLU 2006, dass Kinder, die mehr als zwei Jahre lang eine vorschulische Einrichtung besucht hatten, im vierten Schuljahr bessere schulische Leistungen aufwiesen als Kinder, auf die dies nicht zutrifft (Mullis et al., 2007, S. 162). Dies entspricht auch dem Befund dieser Auswertung. Fast alle Kinder (bis auf 1.9 %) haben einen Kindergarten bzw. eine vorschulische Einrichtung besucht, die Mehrzahl von ihnen sogar zwei Jahre und länger. Unterschiede gibt es jedoch in der Länge des Besuchs: Zwei Jahre oder länger dauerte der Besuch bei 88.5 Prozent der Lesestarken, bei 86.0 Prozent der Kinder mit Leseschwierigkeiten,

bei 77.0 Prozent der Legastheniker und 81.3 Prozent der anderen Leseschwachen. Eine kurze Besuchsdauer (unter zwei Jahren) ist bei 2.5 Prozent der Lesestarken, 4.8 Prozent der Kinder mit Leseschwierigkeiten, bei 13.2 Prozent der Legastheniker und bei 10.3 Prozent der anderen Leseschwachen festzustellen.

Die Eltern wurden auch nach vorschulischen Kenntnissen der Kinder beim Schriftspracherwerb gefragt, z. B. in Bezug auf Sätzelesen. Dabei erwies sich der Anteil der Frühleser als insgesamt gering: Etwa 5 Prozent der Kinder konnten nach Angaben der Eltern sehr gut Sätze lesen. Die Gruppen von Kindern mit unterschiedlicher Lesekompetenz unterscheiden sich nur unwesentlich in ihren schriftsprachlichen Kenntnissen vor der Schule. Die Skala ‚Vorschulische schriftsprachliche Kenntnisse‘ korreliert zudem nur gering mit den Leistungen im Lesetest von IGLU 2006 ($r = -0,047$). Dieses Ergebnis bestätigt Befunde aus IGLU 2001, die ebenfalls keine substantiellen Beziehungen zwischen den Vorkenntnissen der Kinder zu Schulbeginn und ihren Deutschleistungen in der 4. Klasse erbrachten (Valtin et al., 2005).

Was die gezielte Unterstützung ihres Kindes im 4. Schuljahr betrifft, wurden Eltern unter anderem befragt, ob und wie häufig sie mit ihrem Kind eine Bibliothek oder einen Buchladen besuchen. Der Anteil der Eltern, die mit ihrem Kind nie oder fast nie in eine Bibliothek oder einen Buchladen gehen, beträgt bei den Lesestarken 24.0 Prozent, bei Kindern mit Leseschwierigkeiten 36.9 Prozent, bei Legasthenikern 42.1 Prozent und bei den anderen Leseschwachen 47.3 Prozent. Gefragt wurden Eltern auch nach der Art und Häufigkeit gemeinsamer Aktivitäten mit ihrem Kind. Bei Aktivitäten, die zum klassischen bürgerlichen Bildungsrepertoire gehören (z. B. Besuch von Theater) ergibt sich wiederum eine klare Rangreihe: Bei lesestarken Kindern finden sich die genannten Aktivitäten am häufigsten, bei den Legasthenikern bzw. den anderen Leseschwachen findet sich die geringste Anzahl. Die Werte für Kinder mit Leseschwierigkeiten liegen jeweils in der Mitte. Nur wenn es um den Besuch eines Kinos oder die Teilnahme an einem Stadtteilstadtteilfest bzw. Volksfest oder Jahrmarkt geht, haben lesechwache Kinder die höchsten Werte.

Eltern als schriftsprachliche Vorbilder

In IGLU 2006 wurde auch die Einstellung der Eltern zum Lesen erhoben. Für die internationale Auswertung wurde ein Index der elterlichen Einstellung zum Lesen gebildet (Beispielitem: Ich lese nur, wenn ich muss). Unterteilt wurde der Index in die Kategorien: große, mittlere und niedrige Wertschätzung des Lesens. Im internationalen Vergleich liegt Deutschland mit einem Anteil von 60 Prozent an Kindern, deren Eltern eine hohe Wertschätzung dem Lesen gegenüber haben, im oberen Drittel der Verteilung (international sind es 52 %), die Spitze bilden Schweden und Norwegen mit jeweils 71 Prozent (Mullis et al., 2007, S. 131). Betrachtet man die Ergebnisse für Kinder mit unterschiedlicher Lesekompetenz, so zeigt sich bei den einzelnen Items in Bezug auf die elterliche Einstellung zum Lesen das bekannte Muster: jeweils ungünstigste Werte

bei den Eltern von Leseschwachen, wobei es keinen Unterschied zwischen Eltern von Legasthenikern und anderen leseschwachen Kindern gibt, und günstigste Werte bei den Eltern von Lesestarken. Entsprechend variieren die Werte für den Index der elterlichen Einstellung zum Lesen. Dass ihre Eltern einen hohen Indexwert aufweisen, gilt für 70.8 Prozent der Lesestarken, 50.6 Prozent der Kinder mit Leseschwierigkeiten und jeweils 35.8 Prozent der Legastheniker bzw. der anderen Leseschwachen.

In IGLU 2006 wurden auch die Lesegeohnheiten der Eltern erfragt. International zeigt sich, dass die Eltern von Schülerinnen und Schülern mit den besten Leseleistungen mehr als 5 Stunden pro Woche zuhause lesen, wobei nach der Lektüre von Büchern, Zeitschriften, Zeitungen und Arbeitsmaterialien gefragt wurde (Mullis et al., 2007, S. 129). In Deutschland liegt dieser Anteil mit 51 Prozent deutlich über dem internationalen Mittelwert von 37 Prozent; „Spitzenländer“ sind Norwegen (61 %) und Schottland (54 %) (Mullis et al., 2007, S. 129). Mehr als 5 Stunden pro Woche lesen in Deutschland die Eltern von 59.2 Prozent der Lesestarken, von 44.2 Prozent der Kinder mit Leseschwierigkeiten, von 31.9 Prozent der Legastheniker und von 28.6 Prozent der anderen Leseschwachen. Der Anteil der Eltern, die zuhause weniger als eine Stunde pro Woche lesen, streut von 5.1 Prozent bei den Lesestarken, über 10.5 Prozent bei den Kindern mit Leseschwierigkeiten bis zu 14.7 Prozent bei den Legasthenikern und 23.5 Prozent bei den anderen Leseschwachen.

Insgesamt belegen die hier berichteten Befunde, dass die Eltern von Lesestarken bessere schriftsprachliche Vorbilder sind als die Eltern von Kindern mit Leseschwächen und Leseschwierigkeiten.

Elterliche Erwartungen an das Kind

Im Elternfragebogen von IGLU 2006 wurde auch die Zufriedenheit der Eltern mit den Schulleistungen des Kindes erfasst. Wie oben bereits dargestellt, beurteilen die Eltern der Lesestarken das Lernverhalten ihres Kindes in allen erfassten Dimensionen sehr viel positiver, als dies bei den Eltern von Kindern mit Leseproblemen der Fall ist. Dies spiegelt sich auch in den Angaben zur Zufriedenheit mit den Schulleistungen wider. Sehr zufrieden mit den Schulleistungen sind über die Hälfte der Eltern der Lesestarken (59.2 %), über ein Viertel der Eltern von Kindern mit Leseschwierigkeiten (28.6 %), aber nur etwa ein Sechstel der Eltern von Legasthenikern (16.2 %) bzw. anderen Leseschwachen (14.1 %). Eher unzufrieden oder unzufrieden sind nur 5.5 Prozent der Eltern von Lesestarken, aber über ein Drittel der Eltern von Legasthenikern (33.8 %) und der anderen Leseschwachen (37.3 %) sowie ein Fünftel der Eltern, deren Kinder Leseschwierigkeiten (21.5 %) aufweisen.

Bedeutsam für die Entwicklung des Kindes und die Ansprüche und Leistungserwartungen an das Kind sind auch die elterlichen Bildungsaspirationen. Als höchsten Bildungsabschluss für ihr Kind wünschen sich in der Gesamtstichprobe nur 3.3 Prozent

der Eltern den Hauptschulabschluss, jedoch 36.3 Prozent das Abitur. Über ein Viertel der Eltern von leseschwachen Kindern wünscht sich das Abitur. 20.2 Prozent der Eltern der Legastheniker und 12.9 Prozent der Eltern der anderen Leseschwachen wünschen sich sogar einen (Fach-)Hochschulabschluss für ihr Kind (vgl. Tabelle III.11). Das elterliche Aspirationsniveau entspricht vor allem bei den Kindern mit Lese-problemen nicht der weiterführenden Schule, welche die Viertklässlerinnen und Viertklässler, laut Angaben der Eltern, ein Jahr später besuchen werden (ebenfalls Tabelle III.11 zu entnehmen). Fasst man die Angaben für Abitur und tertiären Bildungsabschluss zusammen, so wird deutlich, dass starke Diskrepanzen zwischen den Wünschen der Eltern und dem Anteil der Kinder, die voraussichtlich das Gymnasium besuchen werden, bestehen. Insgesamt ist das elterliche Aspirationsniveau, auch gerade von Eltern, deren Kinder Lese-probleme aufweisen, recht hoch und führt möglicherweise bei den betroffenen Kindern zu Leistungsdruck.

Tabelle III.11: Bildungsaspiration der Eltern und voraussichtlicher Besuch des Gymnasiums (Angaben in Prozent)

	Legastheniker	andere Leseschwache	mit Lese-schwierigkeiten	Lesestärke
Hauptschulabschluss	2.4 ¹	10.0 ¹	4.1 ¹	0.2
Realschulabschluss	40.8 ¹	42.1 ¹	29.7 ¹	11.7
Abitur	28.2 ¹	26.3 ¹	34.5	40.3
Betrieblicher oder schulischer Ausbildungsabschluss	8.5	8.7	11.1 ¹	6.4
Fachhochschul- bzw. Hochschulabschluss	20.2 ¹	12.9 ¹	20.6 ¹	41.4
Voraussichtlicher Besuch des Gymnasiums	11.2	6.0	23.5	62.0

¹ signifikant von lesestarken Schülerinnen und Schülern abweichend.

IEA: Progress in International Reading Literacy Study (PIRLS)

© IGLU 2006

Betrachtet man insgesamt die Unterschiede zwischen Legasthenikern und den anderen leseschwachen Kindern in Bezug auf die hier erfassten Merkmale der soziokulturellen Herkunft, des Migrationshintergrundes, der Familiensprache und der Lesesozialisation, so finden sich keine nennenswerten Unterschiede zwischen diesen beiden Gruppen.

4.6 Lese-probleme und Migrationshintergrund

Die Analysen im Rahmen von PISA von Stanat und Schneider (2004) haben gezeigt, dass in der Gruppe der Leseschwachen Unterschiede zwischen Jugendlichen mit und ohne Migrationshintergrund bestehen. Dieser Aspekt wurde in diesem Beitrag aufgegriffen und entsprechende Analysen auch mit IGLU-Daten durchgeführt und Kovariaten der Leseleistung berechnet, wobei es sich um ausgewählte Variablen, Indices bzw. ska-

lierte Werte handelt. Zur besseren Vergleichbarkeit der Kovariaten wurden die individuellen Merkmalsausprägungen zunächst z-transformiert, bevor die in Tabelle III.12 angegebenen Gruppenmittelwerte berechnet wurden.

Tabelle III.12: Soziokulturelle und psychologische Merkmale von Kindern unterschiedlicher Lesefähigkeit nach Migrationshintergrund

	Schwache Leser		Legastheniker		Leistungsstarke Leser	
	Eltern in Deutschland geboren	Mindestens ein Elternteil im Ausland geboren	Eltern in Deutschland geboren	Mindestens ein Elternteil im Ausland geboren	Eltern in Deutschland geboren	Mindestens ein Elternteil im Ausland geboren
Geschlecht (Anteil Jungen in %)	60.6	50.7	52.8	48.7	49.0	46.9
<i>Soziokulturelle Merkmale*</i>						
Sozialindex	-0.25	-0.54	-0.08	-0.54	0.33	-0.05
Bildungsaspiration der Eltern für das Kind	-0.63	-0.51	-0.54	-0.04	0.25	0.53
Fernsehkonsum ¹	-0.38	-0.33	-0.51	-0.48	0.17	0.04
<i>Psychologische Merkmale*</i>						
Leistungsangst ¹	-0.64	-0.50	-0.52	-0.43	0.28	0.12
intrinsische Motivation	0.18	0.09	0.47	-0.08	-0.06	-0.13
externale Attribuierung	-0.62	-0.48	-0.57	-0.39	0.18	0.15
Erfolgszuversicht	-1.05	-0.83	-0.53	-0.65	0.31	0.33
Misserfolgsorientierung	0.09	0.07	0.46	0.01	-0.16	-0.16
Lesemotivation ¹	0.70	0.51	0.52	0.39	-0.27	-0.23
Leseselbstkonzept ¹	0.73	0.52	0.77	0.54	-0.30	-0.32
<i>Schulnoten*</i>						
Deutschzensur	0.94	1.15	0.73	0.93	-0.55	-0.32
Mathematikzensur	0.92	0.93	0.87	0.50	-0.48	-0,31

* Mittlere z-Werte.

¹ Ein hoher positiver Wert bedeutet eine geringe Leistungsängstlichkeit und Lesemotivation bzw. ein niedriges Leseselbstkonzept und einen geringen Fernsehkonsum.

Aus Tabelle III.12 geht hervor, dass die Gruppe der leseschwachen Kinder, deren Eltern in Deutschland geboren wurden, überdurchschnittlich häufig aus Jungen besteht. Die Gruppen der Legastheniker und leistungsstarken Leser sind hingegen in Bezug auf das Geschlechterverhältnis ausgewogen. Neben dem Merkmal Geschlecht sind in Tabelle III.12 Kovariaten zu drei weiteren Merkmalsgruppen (soziokulturelle und psychologische Merkmale bzw. Schulnoten) in ihrer Abhängigkeit vom Migrationshintergrund dargestellt. Um den sozialen Status von Schülerfamilien im Rahmen von vertieften Analysen kontrollieren zu können, wurde für IGLU 2006 in Anlehnung an Studien wie KESS (Kompetenzen und Einstellungen von Schülerinnen und Schülern) und IGLU Belgien aus unterschiedlichsten Indikatoren der sozialen Herkunft ein sogenannter Sozialindex gebildet (vgl. Bensen, Bos & Gröhlich, 2007; Bos, Pietsch, Gröhlich & Janke, 2006; Pietsch, Bensen & Bos, 2006; Stubbe & Bos, 2008; Bensen, Bos, Gröhlich & Wendt, 2008).

Zur Bildung des Indexes wurden 33 Items aus den Bereichen ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital I (kulturelle Besitztümer), kulturelles Kapital II (kulturelle Aktivitäten), Migrationshintergrund und soziales Kapital mit Hilfe einer Rasch-Skalierung zusammengefasst. Die Reliabilität der Skala (WLE *person separation reliability*) beträgt .74. Für die Gruppe der leseschwachen Kinder aus Familien mit Migrationshintergrund ergibt sich ein deutlich ungünstigerer Sozialindex als für leseschwache Kinder, deren Eltern in Deutschland geboren sind. Dieser Unterschied entspricht einer Drittel-Standardabweichung und ist als bedeutend einzuschätzen. Für die Gruppe der lesestarken Kinder ist der Sozialindex deutlich günstiger, auch wenn sie für die Kinder aus Familien mit Migrationshintergrund das durchschnittliche Niveau nicht übersteigt. Auffallend ist weiter, dass sich die Bildungsaspiration der Eltern deutlich für die drei Leseleistungsgruppen unterscheidet. Eine sehr hohe Bildungsaspiration für ihre Kinder zeigt sich bei den Eltern mit Migrationshintergrund in der Teilgruppe der leistungsstarken Leser. Die Bildungsaspiration in den Teilgruppen der schwachen Leser mit und ohne Migrationshintergrund sowie in der Teilgruppe der Legastheniker ohne Migrationshintergrund liegt auf einem vergleichbar schwach ausgeprägten Niveau. Auch für den Fernsehkonsum zeigen sich erhebliche Unterschiede zwischen den drei Teilgruppen. Besonders hoch ist der Fernsehkonsum in der Gruppe der Legastheniker und am geringsten in der Teilgruppe der guten Leser.

Bei den bisher dargestellten deskriptiven Datenanalysen wurde die Lesekompetenz der Kinder im Zusammenhang mit einzelnen Variablen bzw. Konstrukten – allgemein als Kovariaten bezeichnet – betrachtet. In diesem Abschnitt sollen diese Kovariaten in einer Zusammenschau analysiert werden. Zwei Fragestellungen sind bei diesen Analysen leitend: Erstens, können die betrachteten Kovariaten in unterschiedlicher Weise die Zugehörigkeit zu den Gruppen der leseschwachen bzw. lesestarken Kinder mit und ohne Migrationshintergrund erklären? Zweitens, ändert sich der Einfluss der Kovariaten bei Kontrolle von anderen Variablen und Konstrukten?

Da sich in den vorausgehenden Analysen keine Unterschiede zwischen den leseschwachen Kindern mit unterdurchschnittlicher Intelligenz und Legasthenikern (leseschwache Kinder mit mindestens durchschnittlicher Intelligenz) finden, werden diese beiden Gruppen hier als Gesamtgruppe der schwachen Leser betrachtet.

Die Ergebnisse der für diese Fragestellungen durchgeführten logistischen Regressionsanalysen sind für die Gruppenzugehörigkeit der schwachen bzw. leistungsstarken Leser, differenziert nach dem Migrationshintergrund des Elternhauses, in Tabelle III.13 zusammengestellt. Bei den dargestellten Koeffizienten handelt es sich um *odds ratios* der jeweils dargestellten Kovariaten. Inhaltlich wird mit einem *odds ratio* das mit einer Kovariaten verbundene Chancenverhältnis quantifiziert, einer Teilgruppe mit einer bestimmten Merkmalsausprägung anzugehören (beispielsweise der Gruppe der leistungsschwachen Leser). *Odds ratios*, die kleiner als 1 sind, kennzeichnen eine geringe Chance, einer bestimmten Gruppe zuzugehören; Werte über 1 deuten auf ein erhöhtes

Chancenverhältnis hin. Signifikante Koeffizienten sind mit einem Stern (*) hervorgehoben. Nur diese Koeffizienten sollten interpretiert werden, da von ihnen ein abgesicherter Einfluss auf die Zugehörigkeit zu den Gruppen der schwachen bzw. leistungsstarken Leser ausgeht. Beispielsweise quantifiziert der *odds ratio* von 0.76 für Jungen in Zeile 1 Tabelle III.13, dass Jungen gegenüber Mädchen eine um den Faktor 0.76 geringere Chance aufweisen, zur Gruppe der leistungsstarken Leser mit Migrationshintergrund zu gehören, d. h. dass Jungen in dieser Gruppe unterrepräsentiert sind.

Tabelle III.13: Schwache und leistungsstarke Leserinnen und Leser. Ergebnisse der logistischen Regressionsanalysen (*odds ratios*)

	schwache Leser (Legastheniker und andere Leseschwache)		leistungsstarke Leser	
	Eltern in Deutschland geboren	mindestens ein Elternteil im Ausland geboren	Eltern in Deutschland geboren	mindestens ein Elternteil im Ausland geboren
Geschlecht: Jungen	0.80	1.10	0.66	0.76*
<i>Soziokulturelle Merkmale</i>				
Sozialschicht	0.66*	0.78	1.22	1.11
Bildungsaspiration der Eltern für das Kind	0.76	0.79	1.60*	1.46*
Fernsehkonsument ¹	0.98	0.72*	1.12	1.03
<i>Psychologische Merkmale</i>				
Leistungsangst ¹	1.08	0.85	1.27*	1.08
schulbezogene Motivation	0.89	1.10	1.20	1.14
externale Attribuierung	1.01	0.82	0.89	1.08
Erfolgszuversicht	0.65*	0.87	1.32	1.17
Misserfolgsorientierung	0.85	0.98	0.95	0.95
Lesemotivation ¹	1.34	1.29	0.70*	0.72*
Leseselbstkonzept ¹	1.38*	1.47*	0.72*	0.67*
<i>Schulnoten</i>				
Mathematikzensur	1.71*	2.55*	0.50*	0.44*

¹ Ein hoher positiver Wert bedeutet eine geringe Leistungsängstlichkeit und Lesemotivation bzw. ein niedriges Leseselbstkonzept und einen geringen Fernsehkonsum.

* Signifikante Koeffizienten

In Tabelle III.13 sind die Ergebnisse von insgesamt vier separaten Analysen zusammengestellt. Die jeweiligen Analyseergebnisse sind in den Spalten 2 bis 5 dargestellt und sind jeweils spaltenweise zu interpretieren. Als Kovariaten werden das Geschlecht des Kindes sowie als soziokulturelle Merkmale der Sozialindex des Elternhauses und die Bildungsaspiration der Eltern für das Kind betrachtet. Ferner werden psychologische Merkmale betrachtet, die als sekundärsymptomatische Reaktion auf schlechte Schulnoten gedeutet werden können. Zusätzlich fließen die Mathematikzensur als Indikator für das allgemeine Schulleistungsniveau sowie der Fernsehkonsum in die im Folgenden dargestellten Analyseergebnisse mit ein.

Leistungsschwache Leserinnen und Leser

Zur Beschreibung der Gruppe der schwachen Leser mit und ohne Migrationshintergrund können die signifikanten Kovariaten Sozialindex, Erfolgszuversicht, das Leseselbstkonzept der Kinder, die Mathematikzensur sowie der Fernsehkonsum herangezogen werden. Kinder mit einer schlechten Schulnote in Mathematik und einem schwachen Leseselbstkonzept sind in der Gruppe der schlechten Leser überrepräsentiert. Für die Gruppe der leseschwachen Kinder, deren Eltern in Deutschland geboren sind, erweist sich zusätzlich eine gering ausgeprägte Erfolgszuversicht als prädiktiv. Ferner ist für diese Gruppe die Zugehörigkeit zu niedrigeren Sozialschichten charakteristisch. Für die Gruppe der schwachen Leser mit Migrationshintergrund erweist sich demgegenüber nur ein erhöhter Fernsehkonsum als prädiktiv.

Leistungsstarke Leserinnen und Leser

Für die Gruppe der leistungsstarken Leser stellen sich vor allem die hohe Bildungsaspiration der Eltern, das stärker ausgeprägte Leseselbstkonzept und die höhere Lesemotivation der Kinder sowie eine bessere Mathematikzensur als bedeutende Merkmale dar. Die lesestarken Kinder, deren Eltern in Deutschland geboren sind, weisen zusätzlich ein geringeres Maß an Leistungsängstlichkeit auf. In der Gruppe der lesestarken Kinder mit Migrationshintergrund sind Jungen, wie im Beispiel oben bereits erwähnt, unterrepräsentiert.

4.7 Risikofaktoren für eine schwache Leseleistung

In einem weiteren Auswertungsschritt wurden analog zu den PISA-Analysen (Baumert & Schümer, 2001, S. 399) Risikofaktoren für Leseschwäche berechnet. Da sich keine Unterschiede zwischen den leseschwachen Kindern mit unterdurchschnittlicher Intelligenz und Legasthenikern (leseschwache Kinder mit mindestens durchschnittlicher Intelligenz) ermitteln ließen, werden diese beiden Gruppen auch in dieser Analyse als Gesamtgruppe betrachtet, und zwar in Bezug auf die Merkmale Geschlecht, Bildungsniveau der Familie (d. h. maximal ein Sekundarstufen-I-Abschluss und keine Berufsausbildung), Migrationsstatus sowie Sozialindex (vgl. Tabelle III.14). Das Merkmal, „Junge zu sein“ verfehlt in einem gemeinsam geschätzten logistischen Regressionsmodell mit einem *odds ratio* von 1.30 nur geringfügig die angestrebte Signifikanzgrenze. Die Effekte der übrigen Risikofaktoren sind jedoch bedeutend. Der größte Effekt geht vom Migrationsstatus (mindestens ein zugewanderter Elternteil) aus. Das relative Risiko von Kindern aus Familien mit Migrationshintergrund, zu der Gruppe der Leseschwachen zu gehören, ist gegenüber Kindern aus Familien ohne Migrationshintergrund um den Faktor 3.82 erhöht. Auch die entsprechenden *odds ratios* für den Sozialindex (2.32) und das Bildungsniveau der Familie (1.97) verdeutlichen den negativen Einfluss dieser Merkmale.¹

1 Die Analysen wurden mit dem Programm WesVar 4.2 durchgeführt, um dem IGLU-Erhebungsdesign Rechnung zu tragen.

Tabelle III.14: Risikofaktoren für schwache Leserinnen und Leser – Ergebnisse der logistischen Regressionsanalysen

	Odds ratio	Schwache Leserinnen und Leser (Legastheniker und andere Leseschwache)	
		Untere Grenze des 95%-Konfidenzintervalls	Obere Grenze des 95%-Konfidenzintervalls
<i>Merkmale</i>			
Geschlecht: Junge	1.30	0.96	1.76
Bildungsniveau der Familie	1.97*	1.35	2.89
Migrationsstatus	3.82*	2.75	5.31
Sozialindex	2.32*	1.62	3.31

* $p < .05$

IEA: Progress in International Reading Literacy Study (PIRLS)

© IGLU 2006

4.8 Schulische und außerschulische Förderung der Kinder mit Leseproblemen

In diesem Abschnitt interessiert, wie viele Kinder mit Leseproblemen schulisch oder außerschulisch eine Förderung erhalten. Laut Auskunft der Schulleitungen zur Frage, ob es an der Schule Förderangebote in Deutsch für leistungsschwache Schülerinnen und Schüler gibt, zeigte sich folgendes Bild: An allen Schulen liegen derartige Förderangebote in den Ländern Hessen, Niedersachsen, Saarland und Thüringen vor. An über 90 Prozent der Schulen gibt es derartige Angebote in Baden-Württemberg, Berlin, Bremen, Nordrhein-Westfalen, Sachsen, Sachsen-Anhalt, und Schleswig-Holstein. Für über 80 Prozent der Schulen trifft dies in Bayern, Brandenburg und Hamburg zu. Am Ende der Liste liegen die Schulen in Mecklenburg-Vorpommern (78.1 %) und Rheinland-Pfalz (78.2 %).

Das Bestehen von derartigen Angeboten an Schulen garantiert jedoch noch nicht, dass tatsächlich alle Kinder, die eine Förderung brauchen, davon profitieren können. Weitere Informationen dazu liefern die Aussagen der Deutschlehrkräfte, die gebeten wurden, für jede Schülerin und jeden Schüler anzugeben, ob sie oder er in der Schule eine Lernförderung erhält. Das trifft nach Aussage der Lehrkräfte für insgesamt 12.4 Prozent der Schülerinnen und Schüler zu, wobei Kinder mit Migrationshintergrund mit 14.8 Prozent etwas häufiger eine Förderung erhalten als Kinder, deren Eltern in Deutschland geboren sind (9.0 Prozent).

Die Frage, ob Lehrkräfte eine Schülerin oder einen Schüler für förderbedürftig halten, ist natürlich abhängig davon, wie sie die Leseleistung beurteilen. Die Lehrkräfte sollten deshalb auch die Lesekompetenz der Schülerinnen und Schüler auf einer Notenskala von 1 bis 6 bewerten (vgl. dazu die Ergebnisse in Tabelle III.15).

Tabelle III.15: Einschätzung der Lesekompetenz durch die Lehrkräfte (auf einer Zensurskala von 1 bis 6)

Zensur	Legastheniker			andere Leseschwache			mit Leseschwierigkeiten			Lesestärke		
	n	%	(SE)	n	%	(SE)	n	%	(SE)	n	%	(SE)
1	2	0.8	(0.6)	3	0.7	(0.3)	111	4.2	(0.7)	960	23.3	(1.3)
2	17	6.0	(1.5)	21	4.3	(1.1)	680	25.7	(1.4)	1983	48.1	(1.5)
3	89	31.0	(3.6)	142	29.5	(3.5)	1135	42.9	(1.3)	1018	24.7	(1.3)
4	137	47.9	(3.2)	186	38.8	(2.7)	614	23.2	(1.5)	140	3.4	(0.5)
5 und 6	41	14.3	(2.5)	128	26.7	(3.6)	106	4.0	(0.7)	16	0.4	(0.2)

IEA: Progress in International Reading Literacy Study (PIRLS)

© IGLU 2006

Tabelle III.15 zeigt, dass annähernd jeweils zwei Drittel der laut IGLU-Ergebnissen als Legastheniker bzw. als leseschwach definierten Kinder eine Zensur von 4 bzw. 5 und 6 erhält. Allerdings bekommt auch gut ein Drittel von ihnen Zensuren von befriedigend und besser – während knapp ein Drittel der Lesestarken Zensuren von befriedigend und schlechter erhält. Auffallend ist auch, dass knapp ein Drittel der Kinder, die laut IGLU-Lesetest zumindest leichte Leseschwierigkeiten aufweisen, die Zensuren 1 und 2 erreichen. Unterstellt man, dass der IGLU-Lesetest eine gültige Einschätzung der Lesekompetenz der Kinder liefert, so ist die Diskrepanz zum Lehrerurteil erheblich. Eine solche Diskrepanz bleibt nicht folgenlos: Kinder, deren Lese Probleme nicht erkannt werden, bekommen keine schulische Förderung. Naiverweise könnte man annehmen, dass Kinder, deren Leseleistung mit ausreichend bzw. schlechter bewertet wird (dies trifft auf immerhin mehr als 60 Prozent der Leseschwachen zu), auch eine schulische Förderung erhalten, tatsächlich erhalten nur 38.3 Prozent von ihnen schulische LRS-Förderung. Betrachten wir die Kinder, die laut hier vorgelegter Analysen als Legastheniker bzw. Kind mit Leseschwäche gelten können, so erhält von ihnen jedes dritte Kind eine schulische Förderung und jedes sechste Kind, das laut hier erfolgter Definition Leseschwierigkeiten aufweist. Sowohl in der Gruppe der Legastheniker als auch der anderen Leseschwachen erhalten Kinder mit Migrationshintergrund häufiger eine schulische Förderung als Kinder, deren Eltern in Deutschland geboren sind.

Tabelle III.16: Angaben der Lehrkraft zur Frage: Das Kind erhält Lernförderung

Lesekompetenzstufe	Nein			Ja		
	n	%	(SE)	n	%	(SE)
Legasthenie	191	66.6	(4.2)	96	33.4	(4.2)
Andere Leseschwache	330	67.6	(3.6)	158	32.4	(3.6)
Mit Leseschwierigkeiten	2221	83.4 ¹	(1.6)	442	16.6 ¹	(1.6)
Lesestärke	3945	95.6 ¹	(0.5)	182	4.4 ¹	(0.5)

¹ signifikant von den leseschwachen Schülerinnen und Schülern abweichend.

IEA: Progress in International Reading Literacy Study (PIRLS)

© IGLU 2006

Von Interesse ist ferner die Frage, ob Kinder mit Leseproblemen eine außerschulische Förderung in Form von Nachhilfe erfahren. Die Eltern wurden gefragt, ob ihr Kind in den letzten Jahren außerschulische Förderung erhalten hat, um seine schulischen Leistungen zu verbessern. In der Gesamtstichprobe hat, nach Angaben der Eltern, jedes vierte Kind regelmäßig oder gelegentlich eine außerschulische Förderung in Rechtschreibung erhalten, jedes fünfte Kind in Mathematik und fast jedes sechste Kind in der deutschen Sprache. Betrachtet man nur die Zahlen für die Förderung im Lesen, so hat jedes fünfte Kind nach Elternaussagen eine regelmäßige oder gelegentliche Förderung erfahren. Nach Migrationshintergrund differenziert, handelt es sich um fast jedes siebte Kind, dessen Eltern in Deutschland geboren sind und fast jedes dritte Kind mit Migrationshintergrund.

Die Zahlen in Bezug auf Nachhilfe für Kinder mit unterschiedlicher Lesekompetenz sind in Tabelle III.17 enthalten. Demnach hat über die Hälfte der Legastheniker (53.5 %) und der anderen Leseschwachen (54.0 %) regelmäßig oder gelegentlich eine außerschulische Förderung erhalten. Bei den leseschwachen Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund sind es noch mehr: annähernd 60 Prozent.

Tabelle III.17: Außerschulische Leseförderung nach Angaben der Eltern

	Außerschulische Leseförderung											
	Legastheniker			andere Leseschwache			mit Leseschwierigkeiten			Lesestärke		
	n	%	(SE)	n	%	(SE)	n	%	(SE)	n	%	(SE)
Ja, regelmäßig	42	22.2	(3.8)	89	28.3	(3.3)	309	14.4 ¹	(1.1)	164	4.5 ¹	(0.5)
Ja, gelegentlich	60	31.3	(3.9)	80	25.7	(3.2)	371	17.3	(1.2)	193	5.3 ¹	(0.6)
Nein, nie	89	46.5	(3.9)	144	46.1	(3.4)	1465	68.3 ¹	(1.8)	3282	90.3 ¹	(0.7)

¹ signifikant von den leseschwachen Schülerinnen und Schülern abweichend.

Auch die Schülerinnen und Schüler wurden befragt, ob sie zurzeit außerhalb der Schule privaten Nachhilfeunterricht in Deutsch erhalten. Dies bejahten in der Gesamtstichprobe 15.3 Prozent aller Kinder (25.4 % der Kinder mit Migrationshintergrund und 10.8 % der Kinder mit in Deutschland geborenen Eltern). Differenziert nach Leseleistung erhalten 42.3 Prozent der Legastheniker, 43.8 Prozent der anderen Leseschwachen, 22.5 Prozent der Kinder mit Leseschwierigkeiten und 6.4 Prozent der Lesestarken zum Zeitpunkt der Befragung Nachhilfe, wobei in der Mehrzahl der Fälle eine Stunde pro Woche genannt wurde. Auch in beiden Kategorien von Leseschwäche erhalten Kinder mit Migrationshintergrund häufiger Nachhilfe als Kinder in Deutschland geborener Eltern.

Insgesamt ergibt sich, dass mehr Schülerinnen und Schüler mit Leseschwäche (über 40 % nach Angaben der Kinder) zum Zeitpunkt der Befragung außerschulischen Nachhilfeunterricht erhalten als eine Förderung in der Schule. Kombiniert

man die Angaben der Schülerinnen und Schüler mit denen der Lehrkräfte, so lässt sich bestimmen, wie viele Kinder mit Leseproblemen keinerlei Förderung, weder in der Schule noch durch häusliche Nachhilfe, erhalten: Es sind 36.8 Prozent der Legastheniker, 35.5 Prozent der anderen Leseschwachen und 61.6 Prozent der Kinder mit Leseschwierigkeiten. Etwa ein Fünftel der Legastheniker und der anderen Leseschwachen erhalten sowohl eine schulische als auch eine außerschulische Förderung.

5 Zusammenfassung der Ergebnisse und Folgerungen

Leseprobleme werden seit über 100 Jahren erforscht, seit über 50 Jahren auch in größeren empirischen Erhebungen. Kriterium für Leseprobleme war jeweils ein Prozentrang von 15, 10 oder 5 in einem standardisierten Lesetest – also ein formales Kriterium. IGLU erlaubt erstmals, in einer repräsentativen Stichprobe inhaltsorientierte Kriterien für Leseprobleme zu verwenden. Leseschwäche wird hier definiert als eine Leistung auf Kompetenzstufe II und darunter, wobei eine Differenzierung der Leseschwachen in Legastheniker (mit mindestens durchschnittlicher Intelligenz) und andere Leseschwache (mit unterdurchschnittlicher Intelligenz) vorgenommen wird. Kinder auf Kompetenzstufe II können explizit angegebene Einzelinformationen in einem altersangemessenen Text identifizieren, gelangen aber nicht zu einem vertieften Verständnis. Als Leseschwierigkeiten bezeichnen wir eine Leseleistung auf Kompetenzstufe III („Relevante Einzelheiten und Informationen im Text auffinden und miteinander in Beziehung setzen können“). Es ist nicht zu erwarten, dass Kinder auf diesem Niveau die anspruchsvollen Leseanforderungen in der Sekundarstufe bewältigen können.

In diesem Beitrag wurden die Legastheniker als gesonderte Gruppe betrachtet, um aufgrund der repräsentativen Erhebung empirische Belege für die Beantwortung einer nach wie vor kontrovers diskutierten Frage zu erhalten: Handelt es sich bei der Legasthenie um eine spezifische, besondere, „rätselhafte“ Form von Lese-Rechtschreibversagen im Sinne einer „Störung“ bzw. einer unheilbaren Krankheit, oder um Lese-Rechtschreibschwierigkeiten, die in den Bereich der normalen Variation schulischer Leistungen fallen, mithin von den üblichen „Bedingungsfaktoren schulischer Leistungen“ (Helmke & Weinert, 1997) abhängen, so wie die Leistungen in anderen Schulfächern auch.

In diesem Beitrag wird ein ökosystemischer Ansatz zugrunde gelegt, der Leseprobleme als einen Rückstand in der Entwicklung von Lesekompetenz betrachtet, der ein Ergebnis kumulativer Lernerfahrungen ist und durch die Wechselwirkung zahlreicher Faktoren wie der soziokulturellen Herkunft, der elterlichen Unterstützung und Bildungsaspirationen, der schulischen Förderung und der Eigenaktivität des Lernenden beeinflusst wird. Da IGLU 2006 einen reichhaltigen Datensatz aus Schüler-, Eltern-,

Lehrer- und Schulleiterfragebogen bereitstellt, können vielfältige Aspekte der Umwelt der Lernenden, aber auch ihrer individuellen Merkmale (kognitive, emotionale und motivationale Merkmale, Lernverhalten) betrachtet werden.

Die wichtigsten Ergebnisse lassen sich wie folgt zusammenfassen:

Anzahl der Kinder mit Leseproblemen: In Deutschland gehören etwas mehr als 12.5 Prozent der Viertklässlerinnen und Viertklässler zur Gruppe der Kinder mit Leseschwächen (Kompetenzniveau II und darunter), ein im internationalen Vergleich günstiger Wert. Etwa ein Drittel dieser leseschwachen Kinder hat laut KFT-Figurale Analogien eine mindestens durchschnittliche Intelligenz (37.0 %). Diese Kinder gelten nach der herkömmlichen Definition als Legastheniker. Diese Häufigkeit entspricht auch den üblichen Schätzungen (Schulte-Körne, 2004, S. 65). Bei IGLU 2006 beträgt der Anteil der Kinder mit leichten Leseschwierigkeiten (auf Kompetenzniveau III) 34.8 Prozent; obwohl dieses Kriterium weit gefasst ist, kann gefolgert werden, dass diese Kinder ohne eine zusätzliche Förderung in der Sekundarstufe den anspruchsvolleren Formen des Lernens nicht gewachsen sein werden.

In der Sekundarstufe sind – bei Anwendung eines vergleichbaren Kriteriums – doppelt so viele Jugendliche von Leseschwäche betroffen: In PISA-E haben 21 Prozent nur die Lesekompetenzstufe II erreicht (Stanat & Schneider, 2004). Erst in Längsschnittstudien wird zu klären sein, was die Ursachen dieser Leistungsver schlechterung sind.

Zusammensetzung der Gruppen mit Leseproblemen: Unter den Kindern mit Lese-problemen sind Jungen etwas häufiger vertreten als Mädchen. Für 4.2 Prozent der Jungen und 3.4 Prozent der Mädchen trifft die hier erfolgte Legasthenie-Definition zu. 6.8 Prozent der Jungen und 6.1 Prozent der Mädchen gehören zu den Leseschwachen. Ein leichtes Überwiegen von Jungen unter den Leseschwachen bzw. Legasthenikern findet sich auch in anderen unausgelesenen Stichproben (Lehmann, 1994), während in klinischen Studien der Anteil der Jungen sehr viel größer ist (vgl. Valtin, 1981). Ferner stammen leseschwache Kinder häufiger als lesestarke Kinder aus unteren sozialen Schichten. Etwa zwei Fünftel der Legastheniker bzw. der anderen Leseschwachen stammen aus der Klasse der un- und angelernten Arbeiter, die in der Gesamtstichprobe nur 21.3 Prozent ausmachen. Dieses Ergebnis ist mit den PISA-Analysen vergleichbar (Baumert & Schümer, 2001, S. 364).

Ein deutlicher Zusammenhang zeigt sich in IGLU 2006 auch mit der Familiensprache und der Migrationsgeschichte. Während in der Gesamtstichprobe 26.1 Prozent einen Migrationshintergrund aufweisen, sind es bei den Legasthenikern und den Kindern mit anderer Leseschwäche mehr als die Hälfte, und bei den Kindern mit Leseschwierigkeiten etwa ein Drittel. Ein Vergleich mit PISA 2000 zeigt, dass der Anteil der Jugendlichen mit Migrationsgeschichte, der in der Gesamtstichprobe 21.7

Prozent beträgt (Baumert & Schümer, 2001, S. 341) in der Gruppe der Leseschwachen (unter Kompetenzstufe II) mit 38 Prozent erheblich geringer ist als bei IGLU (mit fast 60 %) oder umgekehrt: Während bei PISA etwa 60 Prozent der leseschwachen Jugendlichen keinen Migrationshintergrund haben, sind es bei den leseschwachen Viertklässlern knapp 40 Prozent. Um eine Erklärung für diesen Sachverhalt zu finden, bedarf es weiterer und vor allem längsschnittlicher Studien (vgl. Bos & Gröhlich, 2009).

Lesesozialisation: Die Lesesozialisation im Elternhaus kann als Mediator zwischen der sozialen Herkunft und der Lesekompetenz der Kinder betrachtet werden, der primäre Herkunftseffekte erklären kann. Unsere Ergebnisse verweisen insgesamt auf ungünstige häusliche Bedingungen, sowohl in Bezug auf Strukturvariablen wie soziale Herkunft, berufliche Position der Eltern und Familiensprache als auch in Bezug auf Prozessmerkmale, wie pädagogische Ressourcen zuhause, kulturelle Praktiken, die Lesevorbildwirkung der Eltern sowie die elterlichen Bildungsaspirationen. Bei allen untersuchten Aspekten – sowohl der allgemein lernförderlichen und zum Lesen anregend wirkenden Ausstattungsgegenstände in der familiären Umwelt als auch der gezielten Anregung und Unterstützung kultureller, schriftsprachlicher und kommunikativer Aktivitäten des Kindes durch die Eltern im Vorschul- und im Schulalter oder der Vorbildwirkung der Eltern als Leser (Einstellung zum Lesen, Lesegewohnheiten) – zeigte sich ein durchgängiges Muster: Die günstigsten Werte finden sich bei den lesestarken Kindern, die ungünstigsten bei den Legasthenikern bzw. den anderen Leseschwachen. Die Werte für Kinder mit Leseschwierigkeiten liegen jeweils in der Mitte.

Diese Befunde verweisen auf die enge Kopplung von sozialer Herkunft und Lesekompetenz in IGLU 2006, die auch Bos, Schwippert et al. (2007) belegt haben. Ihren Schlussfolgerungen ist nur zuzustimmen: „Offensichtlich gelingt es in Deutschland den vorschulischen Einrichtungen und der Grundschule nicht so gut wie möglicherweise in vielen anderen Staaten, bestehenden sozialen Ungleichheiten kompensierend zu begegnen“ (ebd., S. 244).

Freizeitverhalten: Kinder mit Leseproblemen greifen in ihrer Freizeit selten freiwillig zum Buch und verbringen deutlich häufiger als Lesestärke ihre Zeit mit Fernsehen und Computerspielen. Ein hoher Fernsehkonsum erwies sich bei PISA 2000 als Risikofaktor. 58 Prozent der leseschwachen Jugendlichen gaben an, an Wochentagen im Durchschnitt drei Stunden und länger Fernseh- oder Videofilme anzuschauen, bei den nichtschwachen Jugendlichen waren es nur 38 Prozent. Laut IGLU ist der Fernsehkonsum der Viertklässler etwas geringer, aber es zeigt sich dasselbe Muster: Mehr als drei Stunden täglich verbringen etwa 30 Prozent der Legastheniker und der anderen Leseschwachen vor dem Fernseher, von den Lesestarken sind dies nur 10.1 Prozent. Dieses Ergebnis bekräftigt die Annahme, dass die Chancen zum Erwerb von Lesekompetenz dann

eingeschränkt sind, wenn die Medien in der Umgebung der Kinder vorwiegend zu Unterhaltungszwecken gebraucht werden (Ennemoser & Schneider, 2004).

Einstellung zum Lernen, emotionale und motivationale Merkmale: Kinder mit Leseproblemen gehen zwar gern in die Schule, ihr Sicherheitsgefühl ist jedoch erheblich geringer als das von lesestarken Schülerinnen und Schülern und stark getrübt durch ein hohes Ausmaß von Gewalterfahrungen (körperliche und seelische Verletzungen). Sie weisen eine hohe Leistungsängstlichkeit und ungünstige motivationale Überzeugungen auf: eine geringe Erfolgszuversicht, eine starke Misserfolgsorientierung sowie eine geringere intrinsische Motivation für schulische Mitarbeit. Was die fachspezifischen Bereiche betrifft, so zeigen Kinder mit Leseproblemen ungünstigere Werte im Leseselbstkonzept, in der Einstellung zum Lesen und im Leseverhalten. Sie selbst geben an, im Deutschunterricht häufig mit anderen Dingen beschäftigt zu sein. Folgerichtig erscheint dann, dass sie sich überfordert fühlen (zu schwieriger Unterricht, Lehrerin sei zu schnell vorgegangen).

Die ungünstigen motivationalen Überzeugungen lassen sich als Reaktionen auf schulische Misserfolge und schlechte Zensuren deuten. Dass Zensurengebung bei schwachen Schülerinnen und Schülern zu größerer Leistungsangst und Misserfolgsorientierung führt, ist auch längsschnittlich belegt (Rosenfeld & Valtin, 1997; Wagner & Valtin, 2003). Begünstigt und verstärkt werden diese negativen Lerneinstellungen bei lese-schwachen Schülerinnen und Schülern möglicherweise auch durch Spannungen im Eltern-Kind-Verhältnis, auf die einige Befunde hindeuten: Die elterliche Unzufriedenheit mit den schulischen Leistungen ihrer Kinder, ihr hohes Aspirationsniveau in Bezug auf einen tertiären Bildungsabschluss sowie ihr negatives Bild vom Lernverhalten ihres legasthenischen bzw. lese-schwachen Kindes, das faul und unkonzentriert sei und nichts für die Schule tue. Schon Niemeyer (1974) hat in seiner Untersuchung festgestellt, dass Legastheniker im Urteil ihrer Eltern (aber auch ihrer Lehrkräfte) als faul und unkonzentriert gelten.

Unterscheidung von Legasthenie und Leseschwäche bei unterdurchschnittlicher Intelligenz: Seit langem wird diskutiert, ob eine derartige Unterscheidung, auf die im Wesentlichen von medizinischer Seite bestanden wird (Schulte-Körne, 2004), überhaupt sinnvoll ist, zumal sich diese beiden Gruppen nicht in ihren schriftsprachlichen Schwierigkeiten und anderen Funktionsbereichen unterscheiden (Valtin, 1981; Weber, Marx & Schneider, 2001). In der vorliegenden Studie, in der erstmals in einer repräsentativen Erhebung eine an inhaltlichen Kriterien orientierte Differenzierung von Legasthenie und Leseschwäche vorgenommen wurde, zeigt sich, dass sich beide Gruppen nur unwesentlich in soziokulturellen Merkmalen unterscheiden. Wenn Legasthenie eine genetisch verursachte und unheilbare Krankheit darstellte, dürften sich kaum Zusammenhänge mit Milieufaktoren ergeben. Tatsächlich finden sich zwischen den beiden Gruppen von lese-schwachen Kindern so gut wie keine Unterschiede in der

sozialen Herkunft, im Migrationshintergrund oder (mit Ausnahme von Einzelitems) in der Lesesozialisation.

Förderung: Unerwartet ist das geringe Ausmaß der schulischen Förderung. Insgesamt ergibt sich, dass es mehr Schülerinnen und Schüler mit Leseschwäche (über 40 % nach Angaben der Kinder) gibt, die zum Zeitpunkt der Befragung außerschulischen Nachhilfeunterricht erhalten als Schülerinnen und Schüler mit Leseschwäche, die eine Förderung in der Schule (etwa 30 %) erhalten. 36,8 Prozent der Legastheniker und 35,5 Prozent der anderen Leseschwachen erhalten keinerlei Förderung, weder in der Schule noch durch häusliche Nachhilfe.

Die Lesekompetenz von nur 14,3 Prozent der Legastheniker und 26,7 Prozent der anderen Leseschwachen wird von ihren Lehrkräften als mangelhaft und schlechter eingeschätzt. Diese Werte liegen etwas höher als diejenigen, die bei PISA 2000 berichtet werden. Dort wurden die Deutschlehrkräfte in Schulen mit Hauptschulbildung gebeten, anzugeben, welche Schülerinnen und Schüler gering ausgeprägte Lesefähigkeiten aufweisen. Es zeigte sich, dass nur ein kleiner Teil (etwa 15 %) der von den Lehrkräften als schwache Leser bezeichneten Jugendlichen zu denjenigen gehörte, die in PISA auf Lesekompetenzstufe I oder darunter lagen (Artelt, Stanat et al., 2001, S. 120). Es muss dahin gestellt bleiben, ob dies als Ausdruck einer mangelnden förderdiagnostischen Kompetenz zu deuten ist, ob sich die Lehrkräfte an anderen Kriterien des Lesens orientieren oder ob der IGLU- und der PISA-Lesetest für diese Schülerinnen und Schüler keine validen Ergebnisse liefert.

Aus den hier berichteten Befunden ergeben sich im Wesentlichen Forderungen, die auf eine Verbesserung der Rahmenbedingungen abzielen:

Gezielte Elternarbeit fördern:

Es sollte versucht werden, die Elternhäuser schon vor der Einschulung der Kinder zu erreichen, um insbesondere bildungsferneren Familien die große Bedeutung der Lesesozialisation in der Familie für den späteren Schulerfolg zu verdeutlichen und sie über leseförderliche Aktivitäten aufzuklären. Nach den Analysen in Kapitel VIII in diesem Band sind dies für das Vorschulalter: aus Büchern vorlesen, Geschichten erzählen, über das Gelesene miteinander reden. Ferner sollten Maßnahmen ergriffen werden, um insbesondere bildungsferne Familien zum Aufbau einer häuslichen Schriftkultur anzuregen, wie es in den zahlreichen Projekten zur *Family Literacy* der Fall ist (vgl. dazu auch Sasse & Valtin, 2006; Elfert & Rabkin, 2007).

Im Rahmen des von der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung geförderten Modellprogramms „Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund (FörMig)“ wurden zahlreiche länderspe-

zifische Initiativen entwickelt, z. B. in Berlin neue Formen der Zusammenarbeit mit (Migranten-)Eltern, mit dem Ziel, Eltern bei der Lernförderung ihrer Kinder zu unterstützen, wie gemeinsame (Bilder-)Buchveranstaltungen mit Eltern und Kindern oder das Ausleihen von Lesekoffern in den Klassen reihum an die Familien. Einige der Maßnahmen sind im Internet dokumentiert.

Die hohe Zahl von Kindern mit Migrationshintergrund, die außerschulische Nachhilfe erhält, deutet auf ein großes Interesse ihrer Eltern am schulischen Erfolg ihrer Kinder, aber möglicherweise auch auf ein mangelndes Vertrauen darauf, dass Kinder mit Migrationshintergrund in der deutschen Schule angemessen gefördert werden.

Verbesserte vorschulische Erziehung für alle Kinder:

Wenn die vorschulische Erziehung kostenfrei wäre, würden vermutlich auch die Problemgruppen, die ihre Kinder nicht so lang in vorschulische Einrichtungen schicken (vgl. Kapitel VIII in diesem Band), dieses Angebot wahrnehmen. Was die Vorbereitung auf den schulischen Schriftspracherwerb betrifft, sind vor allem spielerische Erfahrungen mit Schrift und Schriftsprache bedeutsam, die allgemein Lust am Erzählen wecken und das Vertrautwerden mit der Bildungssprache durch Vorlesen und den Umgang mit Büchern (und damit auch die Motivation zum Lesenlernen) fördern. In einer vergleichenden Studie (Lenel, 2005) zeigten sich die nachhaltigsten Effekte in einem vorschulischen Programm, das die Erfahrungen mit Schrift in den Mittelpunkt der pädagogischen Förderung rückte und Gelegenheiten zu aktiver Auseinandersetzung mit Schrift bot („Büroecke“, „So-tun-als-ob-Schreiben“, „Hieroglyphen-Erfinden“ und auch Lesen und Vorlesen).

Dass schon in der Vorschule oder auch im Elternhaus gezielt alphabetische Kenntnisse (Buchstaben und Wörter lesen und schreiben) vermittelt werden sollten, wird durch die IGLU-Daten nicht gestützt. Auch andere Studien belegen, dass es Grundschullehrkräften durch einen geeigneten Unterricht gelingt, Unterschiede in den Vorkenntnissen der Kinder bzw. vermeintliche Defizite von Schulanfängern in den so genannten Vorläuferfertigkeiten auszugleichen (Marx & Weber, 2006; Brügelmann, 2005). Aus pädagogischer und sprachdidaktischer Sicht sind isolierte Funktionstrainings im Vorschulalter abzulehnen (Brügelmann, 2003; Hartmann, 2007; Valtin, 2010). In der Vorschule sollte vielmehr alles getan werden, damit bei Kindern die Freude am Lesen geweckt oder aufrechterhalten und Lesen als eine gesellige Praxis erfahren wird.

Es muss sichergestellt sein, dass schon frühzeitig Lernstandserhebungen mit anschließender Förderung stattfinden, damit nicht nur Kinder, deren Familiensprache nicht Deutsch ist, sondern auch solche, die aus sprachlich anregungsarmen Milieu stammen, gute Sprachfähigkeiten (deutliches Sprechen, Wortschatz, grammatische Kenntnisse, Erzählfähigkeit) erwerben.

Realisierung des Förderanspruchs von Kindern mit Leseproblemen:

Alle Länder der Bundesrepublik Deutschland haben Richtlinien, in denen lese-rechtschreibschwachen Schülerinnen und Schülern ein Anspruch auf Förderung zugesichert wird. Auch die „Grundsätze zur Förderung von Schülerinnen und Schülern mit besonderen Schwierigkeiten im Lesen und Rechtschreiben oder im Rechnen“ (KMK – Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder der Bundesrepublik Deutschland, 2007) sehen „individuelle Unterstützungsprogramme wie Intervallförderung oder Förderung in Zusatzkursen“ vor. Wie die hier berichteten Ergebnisse zeigen, wird dies für die Mehrzahl der leseschwachen Kinder nicht umgesetzt.

Nach wie vor ist deshalb zu fordern, dass die von der KMK genannten „Voraussetzungen“ geschaffen werden: Die „Vermittlung der Fähigkeit, Schüler mit besonderen Schwierigkeiten im Lesen und im Rechtschreiben zu fördern, ist Aufgabe der Lehrerbildung in allen Phasen. Wichtig (besonders für Grundschullehrer) ist die Ausbildung in der Didaktik und Methodik des Erstlese- und Erstschreibeunterrichts, die Diagnosefähigkeit, die Entscheidung über Bereiche der Förderung und die Erarbeitung von Förderplänen/Lernplänen“.

Zur Schaffung dieser Voraussetzungen gehören eine verbesserte Lehreraus- und -weiterbildung, aber auch die Entwicklung geeigneter diagnostischer Verfahren, um verschiedene Aspekte der Lesefähigkeit erfassen zu können.

Die ungünstigen Lerneinstellungen und motivationalen Überzeugungen der leseschwachen Kinder müssen im (Förder-)Unterricht, der sich nicht auf das Lesenlernen allein beschränken darf, berücksichtigt werden. Eine derartige „integrative Förderung“ wird schon seit langem gefordert und auch realisiert, beispielsweise im LARS-Konzept von Löffler & Meyer-Schepers (evaluiert von Hofmann & Sasse, 2006) sowie FIT, dem Konzept der Frankfurter Integrativen Therapie (Naegele, 2001). Die Stärkung der Persönlichkeit leseschwacher Kinder und das Ermöglichen von Erfolgserlebnissen, so dass diese wieder Vertrauen in die eigene Leistungsfähigkeit entwickeln können, bilden ein wichtiges Element, ebenso wie die Weckung und Förderung der Lesemotivation (Richter & Plath, 2005). Ein weiterer Baustein einer derartigen Förderung muss auch in einem Nachteilsausgleich bestehen, wie ihn die KMK vorsieht: Ausweitung der Arbeitszeit (z. B. bei Klassenarbeiten), Bereitstellung von technischen und didaktischen Hilfsmitteln (Audiohilfe, Computer) sowie Nutzung methodisch-didaktischer Hilfen. Auch das Sichtbarmachen von Lernfortschritten ist notwendig, beispielsweise durch differenzierte Aufgabenstellungen in Klassenarbeiten, aber auch durch ebenfalls von der KMK geforderte „Abweichungen von allgemeinen Grundsätzen der Leistungsbeurteilung“, wie eine Beurteilung der Leistung unter Berücksichtigung des individuellen Lernfortschritts oder auch – vor allem in der Grundschule – durch verbale Beurteilungen anstelle von oder zuzüglich zu Ziffernzensuren, die förderdiagnostische Hinweise und Ermutigungen geben (vgl. Valtin, 2002).

Qualitätsstandards für außerschulische Nachhilfe-Institute einführen:

Es ist ein betrübliches Ergebnis, dass mehr Kinder mit Leseschwächen außerschulische Nachhilfeangebote wahrnehmen, als dass sie eine schulische Förderung erfahren. Während Nachhilfe durch Privatpersonen nicht kontrolliert werden kann, sollten außerschulische Institutionen, die Förderangebote für leseschwache Schülerinnen und Schüler verkaufen, verpflichtet werden, sich an Qualitätsstandards zu orientieren, wie sie beispielsweise von Löffler, Meyer-Schepers und Naegele (2001) entwickelt worden sind.

Literatur

- Angermaier, M. (1974). *Sprache und Konzentration bei Legasthenie*. Göttingen: Hogrefe.
- 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). Expertise – Förderung von Lesekompetenz. In BMBF (Hrsg.), *Bildungsforschung* (Bd. 17). Bonn: BMBF.
- Artelt, C., Stanat, P., Schneider, W. & Schiefele, U. (2001). Lesekompetenz: Testkonzeption und Ergebnisse. 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. 69-137). Opladen: Leske + Budrich.
- Baumert, J. & Schümer, G. (2001). Familiäre Lebensverhältnisse, Bildungsbeteiligung und Kompetenzerwerb. 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. 323-407). Opladen: Leske + Budrich.
- Betz, D. & Breuninger, H. (1998). *Teufelskreis Lernstörungen* (5. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Bonsen, M., Bos, W. & Gröhlich, C. (2007). Die Relevanz von Kontextmerkmalen bei der Evaluation der Effektivität von Schulen. *Zeitschrift für Evaluation*, 1, 165-174.
- Bonsen, M., Bos, W., Gröhlich, C. & Wendt, H. (2008). Bildungsrelevante Ressourcen im Elternhaus: Indikatoren der sozialen Komposition der Schülerschaften an Dortmunder Schulen. In Stadt Dortmund – Der Oberbürgermeister (Hrsg.), *Erster kommunaler Bildungsbericht für die Schulstadt Dortmund* (S. 125-149). Münster: Waxmann.
- Bos, W. & Gröhlich, C. (Hrsg.). (2009). *Journal for Educational Research Online/Journal für Bildungsforschung Online* 1(1). Special Issue: Longitudinal Assessments and Panel Studies in Educational Research. <http://www.j-e-r-o.com>
- Bos, W., Lankes, E.-M., Prenzel, M., Schwippert, K., Walther, G. & Valtin, R. (Hrsg.). (2003). *Erste Ergebnisse aus IGLU. Schülerleistungen am Ende der vierten Jahrgangsstufe im internationalen Vergleich*. Münster: Waxmann.
- Bos, W., Pietsch, M., Gröhlich, C. & Janke, N. (2006). Ein Belastungsindex für Schulen als Grundlage der Ressourcenzuweisung am Beispiel von KESS 4. Versuch einer Klassifizierung von Schultypen. In W. Bos, H.-G. Holtappels, H. Pfeiffer, H.-G. Rolff & R. Schulz-Zander (Hrsg.), *Jahrbuch der Schulentwicklung* (S. 149-160). Weinheim: Juventa.
- Bos, W., Schwippert, K. & Stubbe, T. C. (2007). Die Koppelung von sozialer Herkunft und Schülerleistung 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. Lesekom-*

- petenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich (S. 225-247). Münster: Waxmann.
- Bos, W., Valtin, R., Hornberg, S., Buddeberg, I., Goy, M. & Voss, A. (2007). Internationaler Vergleich 2006: Lesekompetenzen von Schülerinnen und Schülern am Ende der vierten Jahrgangsstufe. 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. 109-160). Münster: Waxmann.
- Bronfenbrenner, U. (1976). *Ökologische Sozialisationsforschung*. Stuttgart: Klett.
- Bronfenbrenner, U. (1978). *Ansätze zu einer experimentellen Ökologie menschlicher Entwicklung*. Hamburg: Hoffmann & Campe. (Entwicklung als lebenslanger Prozess).
- Brügelmann, H. (1984). *Die Schrift entdecken*. Konstanz: Faude.
- Brügelmann, H. (2003). Fördern – nur das Reparieren einer unzugänglichen Technik? *Grundschule*, 10, 54-57.
- Brügelmann, H. (2005). Das Prognoserisiko von Risikoprognosen – eine Chance für „Risikokinder“? In B. Hofmann & A. Sasse (Hrsg.), *Übergänge. Kinder und Schrift zwischen Kindergarten und Schule* (S. 146-172). Berlin: Deutsche Gesellschaft für Lesen und Schreiben.
- Dehn, M. (1994). Wie Kinder Schriftsprache erlernen. In I. Naegele & R. Valtin (Hrsg.), *Recht-schreibunterricht in den Klassen 1-6* (S. 23-31). Frankfurt a. M.: Grundschulverband.
- Eder, F. (Hrsg.). (1995). *Das Befinden von Kindern und Jugendlichen in der Schule*. Innsbruck: StudienVerlag.
- Elfert, M. & Rabkin, G. (2007). *Gemeinsam in der Sprache baden: Family Literacy. Internationale Konzepte zur familienorientierten Schriftsprachförderung*. Stuttgart: Klett.
- Ennemoser, M. & Schneider, W. (2004). Entwicklung von Lesekompetenz – Hemmende Einflüsse des medialen Umfeldes. In N. Groeben & B. Hurrelmann (Hrsg.), *Les- und Medienkompetenz* (S. 375-401). Weinheim: Juventa.
- Geulen, D. & Hurrelmann, K. (1982). Zur Programmatik einer umfassenden Sozialisations-theorie. In D. Geulen & K. Hurrelmann (Hrsg.), *Handbuch der Sozialisationsforschung* (S. 51-67). Weinheim: Beltz.
- Hartmann, E. (2007). Erfolg versprechende Prävention von Leseschwierigkeiten in Kindergarten und Primarschule: Ein Überblick. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete*, 76, 114-127.
- Heller, K. A. & Perleth, Ch. (2000). *Kognitiver Fähigkeitstest für 4.-12. Klassen, Revision (KFT 4-12+ R)*. Göttingen: Hogrefe.
- Helmke, A. & Weinert, F. E. (1997). Bedingungsfaktoren schulischer Leistungen. In F. E. Weinert (Hrsg.), *Psychologie des Unterrichts und der Schule* (S. 71-176). Göttingen: Hogrefe.
- Hofmann, B. & Sasse, A. (2006). Eine Legasthenie ist doch behebbar! In B. Hofmann & A. Sasse (Hrsg.), *Legasthenie. Lese-Rechtschreibstörungen oder Lese-Rechtschreib-schwierigkeiten? Theoretische Konzepte und praktische Erfahrungen mit Förder-programmen* (S. 78-99). Berlin: Deutsche Gesellschaft für Lesen und Schreiben.
- Hornberg, S., Lankes, E.-M., Potthoff, B. & Schulz-Zander, R. (2008). Lehr- und Lernbedingungen 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. 29-50). Münster: Waxmann.
- Hornberg, S., Bos, W., Buddeberg, I., Potthoff, B. & Stubbe, T. C. (2007). Anlage und Durchführung von IGLU 2006. 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. 21-45). Münster: Waxmann.
- 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 (unter Mitarbeit von S. Epping und I. Oferinger)*. Gütersloh: Bertelsmann. (Lesesozialisation. Studien der Bertelsmann Stiftung Bd. 1).
- Klicpera, C. & Gasteiger-Klicpera, B. (1993). *Lesen und Schreiben. Entwicklung und Schwierigkeiten*. Bern: Hans Huber.
- KMK – Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder der Bundesrepublik Deutschland. (2007, 11.01.2010). *Grundsätze zur Förderung von Schülerinnen und Schülern mit besonderen Schwierigkeiten im Lesen und Rechtschreiben oder im Rechnen*. Zugriff am 31.03.2010 unter http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2003/2003_12_04-Lese-Rechtschreibschwaeche.pdf
- Lankes, E.-M. & Carstensen, C. H. (2007). Der Leseunterricht aus der Sicht der Lehrkräfte. 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. 161-193). Münster: Waxmann.
- Lehmann, R. (1994). Lesen Mädchen wirklich besser? Ergebnisse aus der internationalen IEA-Lesestudie. In S. Richter & H. Brügelmann (Hrsg.), *Mädchen lernen anders lernen Jungen: Geschlechtsspezifische Unterschiede beim Schriftspracherwerb* (S. 99-101). Konstanz und Bremen: Lengwil.
- Lenel, A. (2005). *Schriftspracherwerb im Vorschulalter. Eine entwicklungspsychologische Längsschnittstudie*. Weinheim: Beltz.
- Löffler, I., Meyer-Schepers, U. & Naegele, I. (2001). Überlegungen zur Qualitätssicherung in der kombinierten Lern- und Psychotherapie. In I. M. Naegele & R. Valtin (Hrsg.), *LRS – Legasthenie in den Klassen 1–10. Handbuch der Lese-Rechtschreib-Schwierigkeiten* (2. Aufl., S. 186-193). Weinheim: Beltz. (Bd. 2).
- Marx, P. (2004). *Intelligenz und Lese-Rechtschreibschwierigkeiten*. Hamburg: Dr. Kovac.
- Marx, P. & Weber, J. (2006). Vorschulische Vorhersage von Lese- und Rechtschreibschwierigkeiten. Neue Befunde zur prognostischen Validität des Bielefelder Screenings (BISC). *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie* (20), 251-259.
- Merkens, H. (2007). *Schulkarrieren von Kindern mit Migrationshintergrund in den ersten drei Jahren der Grundschule*. Berlin: FU. (Berichte aus der Arbeit des Arbeitsbereichs Empirische Erziehungswissenschaft der Freien Universität Berlin; Bd. 43).
- Möller, J. & Schiefele, U. (2004). Motivationale Grundlagen der Lesekompetenz. In U. Schiefele, C. Artelt, W. Schneider & P. Stanat (Hrsg.), *Struktur und Förderung von Lesekompetenz* (S. 101-124). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Mullis, I. V. S., Martin, M. O., Kennedy, A. M. & Foy, P. (2007). *PIRLS 2006 international report*. Chestnut Hill, MA: Boston College.
- Naegele, I. M. (2001). FIT – das Frankfurter Integrative Therapiemodell. In I. M. Naegele & R. Valtin (Hrsg.), *LRS – Legasthenie in den Klassen 1–10. Handbuch der Lese-Rechtschreib-Schwierigkeiten* (2. Aufl., S. 204-214). Weinheim: Beltz. (Bd. 2).

- Nickel, S. (2004). Schriftspracherwerb von Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen unter massiv erschwerten Bedingungen. In G. Thomé (Hrsg.), *Lese-Rechtschreib-Schwierigkeiten (LRS) und Legasthenie. Eine grundlegende Einführung* (S. 86-106). Weinheim: Beltz.
- Niemeyer, W. (1974). *Legasthenie und Milieu*. Hannover: Schroedel.
- Pietsch, M., Bonsen, M. & Bos, W. (2006). Ein Index sozialer Belastung als Grundlage für die Rückmeldung „fairer Vergleiche“ von Grundschulen in Hamburg. In W. Bos & M. Pietsch (Hrsg.), *KESS 4. Kompetenzen und Einstellungen von Schülerinnen und Schülern am Ende der Jahrgangsstufe 4 in Hamburger Grundschulen* (S. 225-245). Münster: Waxmann.
- Ranschburg, P. (1916). *Die Leseschwäche (Legasthenie) und Rechenschwäche (Arithmasthenie) der Schulkinder im Lichte des Experiments*. Berlin: Springer.
- Richter, K. & Plath, M. (2005). *Lesemotivation in der Grundschule. Empirische Befunde und Modelle für den Unterricht*. Weinheim: Juventa.
- Rosenfeld, H. & Valtin, R. (1997). Zur Entwicklung schulbezogener Persönlichkeitsmerkmale bei Kindern im Grundschulalter. Erste Ergebnisse aus dem Projekt NOVARA. *Unterrichtswissenschaft, Zeitschrift für Lernforschung*, 25 (4), 316-330.
- Sasse, A. & Valtin, R. (2006). *Schriftspracherwerb und soziale Ungleichheit. Zwischen kompensatorischer Erziehung und Family Literacy*. Berlin: Deutsche Gesellschaft für Lesen und Schreiben.
- Scheerer-Neumann, G. (1979). Intervention bei Lese-Rechtschreibschwäche. Überblick über Theorien, Methoden und Ergebnisse. Bochum: Ferdinand Kamp (Bd. 2).
- Scheerer-Neumann, G. (1981). Prozessanalyse der Leseschwäche. In R. Valtin, U. Jung & G. Scheerer-Neumann (Hrsg.), *Legasthenie in Wissenschaft und Unterricht* (S. 183-210). Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Scheerer-Neumann, G. (1997). Lesen und Leseschwierigkeiten. In F. E. Weinert (Hrsg.), *Enzyklopädie der Psychologie* (S. 279-325). Göttingen: Hogrefe. (Psychologie des Unterrichts und der Schule; Bd. 3).
- Scheerer-Neumann, G. (2003). Leseschwierigkeiten. In U. Bredel, H. Günther, P. Klotz, J. Ossner & G. Siebert-Ott (Hrsg.), *Didaktik der deutschen Sprache* (S. 551-567). Paderborn: Schöningh. (Bd. 1).
- Scheerer-Neumann, G., Kretschmann, R. & Brügelmann, H. (1986). Andrea, Ben und Jana: Selbstgewählte Wege zum Lesen und Schreiben. In H. Brügelmann (Hrsg.), *ABC und Schriftsprache: Rätsel für Kinder, Lehrer und Forscher* (S. 55-96). Konstanz: Faude.
- Schenk-Danzinger, L. (1991). *Legasthenie. Zerebral-funktionelle Interpretation. Diagnose und Therapie*. München: Ernst Reinhard.
- Schründer-Lenzen, A. & Merckens, H. (2006). Differenzen schriftsprachlicher Kompetenzentwicklung bei Kindern mit und ohne Migrationshintergrund. In A. Schründer-Lenzen (Hrsg.), *Risikofaktoren kindlicher Entwicklung. Migration, Leistungsangst und Schulübergang* (S. 15-44). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaft.
- Schulte-Körne, G. (2004). Lese-Rechtschreib-Störung. In G. Thomé (Hrsg.), *Lese-Rechtschreib-Schwierigkeiten (LRS) und Legasthenie. Eine grundlegende Einführung* (S. 64-85). Weinheim: Beltz.
- Stanat, P. & Kunter, M. (2001). Geschlechterunterschiede in Basiskompetenzen. 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. 259-269). Opladen: Leske + Budrich.
- Stanat, P. & Schneider, W. (2004). Schwache Leser unter 15-jährigen Schülerinnen und Schülern in Deutschland: Beschreibung einer Risikogruppe. In U. Schiefele, C. Artelt, W.

- Schneider & P. Stanat (Hrsg.), *Struktur, Entwicklung und Förderung von Lesekompetenz: Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000* (S. 243-273). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Stubbe, T. C. & Bos, W. (2008). Die Koppelung von sozialer Herkunft und Lesekompetenz im internationalen Vergleich und in der Deutschsprachigen Gemeinschaft. In W. Bos, S. Sereni & T. C. Stubbe (Hrsg.), *IGLU Belgien. Lese- und Orthografiekompetenzen von Grundschulkindern in der Deutschsprachigen Gemeinschaft* (S. 111-125). Münster: Waxmann.
- Thomé, G. (2004). *Lese-Rechtschreib-Schwierigkeiten (LRS) und Legasthenie. Eine grundlegende Einführung*. Weinheim: Beltz.
- Valtin, R. (1972). *Empirische Untersuchungen zur Legasthenie*. Hannover: Schroedel.
- Valtin, R. (1974). *Legasthenie – Theorien und Untersuchungen* (3. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Valtin, R. (1975). Ursachen der Legasthenie: Fakten oder Artefakte? Kritische Bemerkungen zum methodischen und theoretischen Konzept der Legasthenieforschung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 21, (3), 407-422.
- Valtin, R. (1981). Zur „Machbarkeit“ der Ergebnisse der Legasthenieforschung. In R. Valtin, U. O. Jung & G. Scheerer-Neumann (Hrsg.), *Legasthenie in Wissenschaft und Unterricht. Leseprozeßmodell, Fremdsprachenlegasthenie und Erstlesedidaktik* (S. 88-182). Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft. (Impulse der Forschung; Bd. 36).
- Valtin, R. (1989). Prediction of writing and reading achievement – Some findings of a pilot study. In M. Brambring, F. Lösel & H. Skowronek (Hrsg.), *Children at risk: Assessment, longitudinal research, and intervention* (S. 245-267). Berlin: de Gruyter.
- Valtin, R. (1993). Kinder lernen schreiben und über Sprache nachzudenken – eine empirische Untersuchung zur Entwicklung schriftsprachlicher Fähigkeiten. In R. V. I. Naegele (Hrsg.), *„Schreiben ist wichtig!“ Grundlagen und Beispiele für kommunikatives Schreiben(lernen)* (S. 23-53). Frankfurt: Arbeitskreis Grundschule. (Bd. 3).
- Valtin, R. (2002). *Was ist ein gutes Zeugnis? Noten und verbale Beurteilungen auf dem Prüfstand*. Weinheim: Juventa.
- Valtin, R. (2004). Das Konstrukt Legasthenie – Wem schadet es? Wem nützt es? In G. Thomé (Hrsg.), *Lese-Rechtschreib-Schwierigkeiten (LRS) und Legasthenie. Eine grundlegende Einführung* (S. 56-63). Weinheim: Basel.
- Valtin, R. (2006). Ursachen der Legasthenie: Fakten oder Artefakte? Kritische Bemerkungen zum methodischen und theoretischen Konzept der Legasthenieforschung. In B. Hofmann & A. Sasse (Hrsg.), *Legasthenie. Lese-Rechtschreibstörungen oder Lese-Rechtschreibschwierigkeiten? Theoretische Konzepte und praktische Erfahrungen mit Förderprogrammen*. (S. 60-76) Berlin: Deutsche Gesellschaft für Lesen und Schreiben.
- Valtin, R. (2010). Phonologische Bewusstheit – eine notwendige Voraussetzung beim Lesen- und Schreibenlernen? *L.O.G.O.S.* (Bd. 1, S. 4-10).
- Valtin, R. & Teichmann, U. (1972). Untersuchungen zur Leistungsmotivation von Legasthenikern. In R. Valtin (Hrsg.), *Empirische Untersuchungen zur Legasthenie*. Hannover: Schroedel.
- Valtin, R., Bos, W., Buddeberg, I., Goy, M. & Potthoff, B. (2008). Lesekompetenzen von Schülerinnen und Schülern am Ende der vierten Jahrgangsstufe im nationalen und internationalen Vergleich. 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. 51-98). Münster: Waxmann.
- Valtin, R., Wagner, C. & Schwippert, K. (2005). Schülerinnen und Schüler am Ende der vierten Klasse – schulische Leistungen, lernbezogene Einstellungen und außerschulische

- Lernbedingungen. In W. Bos, E.-M. Lankes, M. Prenzel, K. Schwippert, R. Valtin & G. Walther (Hrsg.), *IGLU. Vertiefende Analysen zu Leseverständnis, Rahmenbedingungen und Zusatzstudien* (S. 187-238). Münster: Waxmann.
- Wagner, C. & Valtin, R. (2003). Noten oder Verbalbeurteilungen? Die Wirkung unterschiedlicher Bewertungsformen auf die schulische Entwicklung von Grundschulkindern. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 45 (1), 27-36.
- Weber, J.-M., Marx, P. & Schneider, W. (2001). Legastheniker und allgemein lese-rechtschreibschwache Kinder. Ein Vergleich bezüglich Verursachungsfaktoren und Therapierbarkeit. In M. Fölling-Albers, S. Richter, H. Brügelmann & A. Speck-Hamdan (Hrsg.), *Kindheitsforschung – Forschung zum Sachunterricht. Jahrbuch Grundschule III. Fragen der Praxis – Befunde der Forschung* (S. 188-191). Seelze: Kallmeyer.
- Zöller, I., Roos, J. & Schöler, H. (2006). Einfluss soziokultureller Faktoren auf den Schriftspracherwerb im Grundschulalter. In A. Schröder-Lenzen (Hrsg.), *Risikofaktoren kindlicher Entwicklung. Migration, Leistungsangst und Schulübergang* (S. 45-65). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaft.