

Goy, Martin; Valtin, Renate; Hußmann, Anke

Leseselbstkonzept, Lesemotivation, Leseverhalten und Lesekompetenz

Hußmann, Anke [Hrsg.]; Wendt, Heike [Hrsg.]; Bos, Wilfried [Hrsg.]; Bremerich-Vos, Albert [Hrsg.]; Kasper, Daniel [Hrsg.]; Lankes, Eva-Maria [Hrsg.]; McElvany, Nele [Hrsg.]; Stubbe, Tobias C. [Hrsg.]; Valtin, Renate [Hrsg.]: IGLU 2016. Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich. Münster ; New York : Waxmann 2017, S. 143-175



Empfohlene Zitierung/ Suggested Citation:

Goy, Martin; Valtin, Renate; Hußmann, Anke: Leseselbstkonzept, Lesemotivation, Leseverhalten und Lesekompetenz - In: Hußmann, Anke [Hrsg.]; Wendt, Heike [Hrsg.]; Bos, Wilfried [Hrsg.]; Bremerich-Vos, Albert [Hrsg.]; Kasper, Daniel [Hrsg.]; Lankes, Eva-Maria [Hrsg.]; McElvany, Nele [Hrsg.]; Stubbe, Tobias C. [Hrsg.]; Valtin, Renate [Hrsg.]: IGLU 2016. Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich. Münster ; New York : Waxmann 2017, S. 143-175 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-207554 - <http://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-207554>

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
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Kapitel IV

Leseselbstkonzept, Lesemotivation, Leseverhalten und Lesekompetenz

Martin Goy, Renate Valtin und Anke Hußmann

1 Einleitung

In der *Internationalen Grundschul-Lese-Untersuchung* (IGLU) wird Lesekompetenz als Fähigkeit verstanden, verschiedene Arten von Texten, die gesellschaftlich relevant sind und/oder individuell wertgeschätzt werden, zu verstehen und zu nutzen. Dabei werden verschiedene Anlässe des Lesens berücksichtigt, die sich für Kinder am Ende der Grundschulzeit typischerweise ergeben: Kinder lesen unter anderem, um etwas zu lernen, weil sie Freude am Lesen haben, und um sich mit anderen in verschiedenen Kontexten wie Schule, Familie oder Freundeskreis über das auszutauschen, was sie gelesen haben (Mullis & Martin, 2015). Diese Auffassung von Lesekompetenz als *reading literacy* nimmt somit explizit Bezug auf motivationale und verhaltensbezogene Aspekte. Damit wird berücksichtigt, dass die Fähigkeit, Texte zu lesen und zu verstehen, nicht allein von kognitiven Faktoren wie dem Vor- und Weltwissen der Lesenden oder dem Einsatz von Lesestrategien abhängt, sondern auch von weiteren Merkmalen der Leserinnen und Leser, die dazu beitragen, ob und wie die kognitiven Faktoren auch genutzt werden (siehe auch Kapitel 2 und 3 in diesem Band).

Modellen zu Determinanten der Lesekompetenz zufolge ist anzunehmen, dass Kompetenzüberzeugungen (wie das Leseselbstkonzept) und weitere motivationale Faktoren (wie die intrinsische Lesemotivation) das Verhalten (wie die Lesehäufigkeit und die Lesemenge) beeinflussen und dies wiederum auf das Leseverständnis wirkt. Das Leseselbstkonzept und die Lesemotivation hängen daher wie das Leseverhalten mit den Leseleistungen zusammen und sind pädagogisch auch deshalb bedeutsam, weil sie vergleichsweise gut zu beeinflussen sind und somit in Unterricht und Schule Ansatzpunkte für die Entwicklung und Förderung der Lesekompetenz von Kindern und Heranwachsenden bieten (Artelt et al., 2007; Möller & Schiefele, 2004).

In diesem Kapitel werden die Befunde aus IGLU 2016 zum Leseselbstkonzept, zur Lesemotivation und zum Leseverhalten der Schülerinnen und Schüler berichtet und die Zusammenhänge dieser Variablen mit ihren Leseleistungen betrachtet. Die Anlage von IGLU als Trenderhebung erlaubt zudem Aussagen über Veränderungen seit 2001, 2006 beziehungsweise 2011. Vor dem Hintergrund des Befunds, dass fast ein Fünftel der Viertklässlerinnen und Viertklässler in Deutschland Kompetenzstufe III nicht erreicht und davon auszugehen ist, dass sie mit erheblichen Schwierigkeiten beim Lernen in allen Fächern in der Sekundarstufe I konfrontiert sein werden (siehe Kapitel 3 in diesem Band), wird zudem in den Blick genommen, in welchem Zusammenhang das Leseselbstkonzept, die Lesemotivation und das Leseverhalten mit einer Verringerung des Risikos stehen, der Gruppe der leistungsschwachen Leserinnen und Leser anzugehören. Gleichzeitig wird betrachtet, welche Bedeutung dabei Merkmale wie elterlicher Berufsstatus, Migrationshintergrund oder die Lesesozialisation in der Familie haben.

1.1 Leseselbstkonzept

Der Mensch entwickelt nicht nur von seiner Umwelt, sondern auch von sich selbst ein Bild. Dieses ‚Selbst-Bild‘ wird als eine interne, kognitive Repräsentation des Wissens über sich selbst und der darin eingeschlossenen Überzeugungen aufgefasst. Es stellt keine einheitliche Größe dar, sondern ein differenziertes, vielschichtiges und teilweise hierarchisch geordnetes System mit unterschiedlichen Facetten, wie Studien zur Struktur des Selbstkonzepts zeigen (Harter, 1999; Wagner & Valtin, 2004). Akademische oder schulbezogene Selbstkonzepte gehören zu diesen Facetten und umfassen generalisierte fachspezifische Selbsteinschätzungen der eigenen bildungs- beziehungsweise schulbezogenen Fähigkeiten (Möller & Köller, 2004). Sie gelten als zentrale Komponenten der Schülerpersönlichkeit (Pekrun & Helmke, 1991; König, Wagner & Valtin, 2011) und entwickeln sich in erster Linie im Schulkontext, wo Kinder und Jugendliche regelmäßig Bewertungen ihrer Fähigkeiten erhalten, die sie als Grundlage für die Ausbildung generalisierter Selbstbewertungen verwenden können (Köller, 2004). Schulbezogene Selbstkonzepte können leistungsbezogenes Verhalten erklären und vorhersagen und, vermittelt über motivationale Variablen, Lernprozesse im jeweiligen Lernbereich fördern, wobei zwischen einem mathematischen und einem verbalen Selbstkonzept differenziert wird (Möller & Trautwein, 2015).

Das Leseselbstkonzept ist dem verbalen Selbstkonzept zuzuordnen und bereits von den ersten Schuljahren an von Bedeutung im Rahmen der Leseentwicklung. So zeigt eine Studie zum Lesen mit Grundschulkindern beispielsweise, dass das allgemeine schulische Selbstkonzept, das Leseselbstkonzept und die Leistungen im Lesen bereits kurz nach Schuleintritt miteinander zusammenhängen und sich die Zusammenhänge im Laufe der Grundschulzeit verstärken (Chapman & Tunmer, 1997; Chapman, Tunmer & Prochnow, 2000). In der Berliner Längsschnittstudie NOVARA wiesen vor allem Kinder mit schwachen Leistungen niedrige Selbstkonzepte im Lesen und in anderen Lernbereichen auf, dies galt auch unter Berücksichtigung von Noten beziehungsweise Verbalbeurteilung (Rosenfeld & Valtin, 1997; Wagner & Valtin, 2003). Kraayenoord und Schneider (1999) berichten für die Klassenstufen 3 und 4 positive Zusammenhänge zwischen Leseselbstkonzept, Leseinteresse, Lesestrategien und den Leseleistungen der Schülerinnen und Schüler, wobei sich gute Leserinnen und Leser von

schlechten durch höhere Ausprägungen in diesen Leistungskovariaten unterschieden. Positive Zusammenhänge zwischen Leseselbstkonzept und Leseleistung am Ende der Grundschulzeit haben sich auch im Rahmen von IGLU (zuletzt: Bos, Bremerich-Vos, Tarelli & Valtin, 2012) und in der Studie KESS (Mielke, Goy & Pietsch, 2006) gezeigt. Ergebnisse auf Basis von Daten aus den Klassenstufen 4 und 5 weisen darauf hin, dass das Leseselbstkonzept positiv mit der intrinsischen Lesemotivation und der Lesemenge der Schülerinnen und Schüler zusammenhängt und nach den kognitiven Fähigkeiten der stärkste Prädiktor für das Leseverständnis der Schülerinnen und Schüler ist (Retelsdorf & Möller, 2008). Retelsdorf, Köller und Möller (2014) stellten sich wechselseitig bestärkende Effekte zwischen Leseleistung und Leseselbstkonzept von Klassenstufe 5 zu 6 fest. Die hohe Stabilität von Leseleistung und Leseselbstkonzept, die sich in dieser Studie von Klassenstufe 5 bis 9 fand, deutet den Autoren zufolge darauf hin, dass eine Förderung beider Bereiche bereits im Grundschulalter erfolgen sollte, wo sich die Merkmale noch nicht so stark verfestigt haben.

1.2 Lesemotivation

Motivation kann allgemein als zielgerichtete Verhaltensbereitschaft verstanden werden (Deci & Ryan, 1985), wobei Motivation die Zielrichtung, die Ausdauer und die Intensität des Verhaltens bedingt (Schiefele & Schaffner, 2015). In der Motivationsforschung wird zwischen gewohnheitsmäßiger (habituellem) und zeitlich begrenzter (aktueller) Motivation unterschieden. Unter habitueller Lesemotivation kann man entsprechend den stetigen oder wiederkehrenden Wunsch verstehen, etwas zu lesen. Demgegenüber bezeichnet aktuelle Lesemotivation den Wunsch, in einer bestimmten Situation einen bestimmten Text zu lesen (Möller & Schiefele, 2004). Weiterhin wird differenziert zwischen extrinsischer und intrinsischer Motivation. Unter extrinsischer Motivation wird die Absicht verstanden, eine Handlung auf Grund von angestrebten Folgen vorzunehmen, die nicht Teil der Handlung selbst sind. Bei der intrinsischen Motivation wird demgegenüber eine Handlung ausgeführt, weil sie aus sich heraus als interessant oder spannend wahrgenommen wird (Schiefele & Köller, 2010). Extrinsisch lesemotiviert sind Kinder beispielsweise, wenn sie lesen, um gute Noten zu bekommen oder um von den Eltern oder Lehrkräften gelobt zu werden. Die intrinsische Lesemotivation speist sich demgegenüber vor allem aus zwei Quellen: dem Interesse am Thema des Texts oder der Freude an der Tätigkeit des Lesens selbst (Möller & Schiefele, 2004).

In ihrer Expertise zu Leseförderung stellen Artelt et al. (2007) zusammenfassend dar, dass Lesemotivation zentrale Merkmale des Leseverhaltens (wie die Häufigkeit des Lesens und die Ausdauer beim Lesen, insbesondere bei schwierigen Texten) beeinflusst und auf diese Weise Lesekompetenz fördern kann. Insbesondere der positive Zusammenhang von intrinsischer Lesemotivation und Leseleistung ist gut belegt (im Überblick: Schiefele, Schaffner, Möller & Wigfield, 2012; für Ergebnisse am Ende der Grundschulzeit vgl. u. a. Bos et al., 2012; vertiefend: Valtin, Wagner & Schwippert, 2005). Längsschnittliche Studien dokumentieren für die Klassenstufen 2 und 3 (Schiefele, Stutz & Schaffner, 2016) sowie 3 und 4 (McElvany, Kortenbruck & Becker, 2008) wechselseitige Effekte zwischen der intrinsischen Lesemotivation und den Leseleistungen der Schülerinnen und Schüler.

Die Annahmen zu den Zusammenhängen von Selbstkonzept und Motivation mit Verhalten und Leistung lassen sich systematisch in Erwartungs-Wert-Modellen integrieren (Eccles et al., 1983; Wigfield, Rosenzweig & Eccles, 2017). In diesen Modellen werden leistungsbezogene Handlungen und Leistungsergebnisse in einem Fach oder Lernbereich (z. B. Lesen) durch Erwartungen für erfolgreiches Handeln („Ich kann gut lesen.“) und die Wertschätzung diesem Fach oder Lernbereich gegenüber („Ich lese gern.“) erklärt (Möller & Schiefele, 2004). Das bei IGLU erfasste Leseselbstkonzept bildet in diesem Modell die Erwartungskomponente ab, die intrinsische, habituelle Lesemotivation die Wertkomponente.

1.3 Leseverhalten

Den Wirkungsannahmen in Erwartungs-Wert-Modellen zu Determinanten der Lesekompetenz zufolge beeinflussen das Leseselbstkonzept und die intrinsische Lesemotivation das Leseverhalten (im Sinne der Lesemenge und der Lesehäufigkeit) positiv, was zu einem verbesserten Leseverständnis führen kann (Möller & Schiefele, 2004). Für einen Zusammenhang des Leseverhaltens mit den Leseleistungen von Schülerinnen und Schülern sprechen die Befunde zahlreicher Studien (im Überblick: Mol & Bus, 2011). Auch für eine vermittelnde Rolle des Leseverhaltens zwischen motivationalen Faktoren und den Leseleistungen finden sich einige empirische Belege: Bei acht- bis elfjährigen Kindern finden sich positive Zusammenhänge der außerschulischen Lesedauer sowohl mit der intrinsischen Lesemotivation als auch mit den Lesefähigkeiten (McGeown, Osborne, Warhurst, Norgate & Duncan, 2016). Längsschnittlich hat sich zudem gezeigt, dass die intrinsische Lesemotivation in der vierten Klassenstufe das Lesen in der Freizeit in Klasse 10 vorhersagt (Durik, Vida & Eccles, 2006). Eine Studie mit Kindern der Klassenstufen 2 und 3 weist einen vermittelnden Effekt von intrinsischer Lesemotivation auf die Leseleistung über die Lesemenge aus (Stutz, Schaffner & Schiefele, 2016). Für ein Modell sich wechselseitig bedingender Effekte zwischen Lesemotivation, Leseverhalten und Leseleistungen in den Klassenstufen 3 bis 6 sprechen die Befunde von McElvany et al. (2008). Pfost, Dörfler und Artelt (2010) untersuchten bei Kindern der Klassenstufen 3 bis 5 die Zusammenhänge zwischen außerschulischem Leseverhalten und Lesekompetenz und fanden differentielle Effekte nach dem Grad der Bildungsnähe der Elternhäuser: Während sich bei Kindern aus bildungsnahen Familien wechselseitige positive Effekte zwischen Lesekompetenz und außerschulischem Lesen zeigten, war dies bei Kindern aus bildungsfernen Familien nicht der Fall, was auf eine unterschiedliche Qualität des Leseverhaltens und der Leseaktivitäten in den Familien hinweisen kann.

Bei der Betrachtung dieser Zusammenhänge ist zu bedenken, dass sie nicht nur positive Entwicklungen verstärken, sondern gleichermaßen für negative Entwicklungen gelten können. Wenig selbstbewusste und motivierte Leserinnen und Leser lesen weniger und deshalb in Folge auch schlechter als ihre motivierten Mitschülerinnen und Mitschüler. Diese sich positiv und negativ verstärkenden Tendenzen, die zu einer Vergrößerung von Unterschieden führen, werden auch als ‚Matthäus-Effekt‘ bezeichnet (Stanovich, 1986; Rigney, 2010). Ergebnisse von Längsschnittanalysen (Pfost, Dörfler & Artelt, 2012) zeigen beispielsweise, dass leseschwache Schülerinnen und Schüler von Klassenstufe 3 zu 4 signifikant geringere Zuwächse in der Lesekompetenz hatten als ihre leistungsstärkeren

Mitschülerinnen und Mitschüler und dass die Unterschiede in der Lesekompetenzentwicklung der Kinder systematisch mit einem geringeren Umfang des Lesens zum Vergnügen zusammenhängen. Die negativen Wechselwirkungen werden in der Forschung zu lese-rechtschreib-schwachen Schülerinnen und Schülern auch als „Teufelskreis“ (Betz & Breuninger, 1998) beschrieben. Diesen in einen „Engelskreis“ sich positiv verstärkender Mechanismen zu verwandeln, ist eine zentrale pädagogische Herausforderung.

Das Leseverhalten der Schülerinnen und Schüler ist auch im Kontext eines sich insgesamt ändernden Medienverhaltens von Kindern zu betrachten. Aktuellen Befunden der KIM-Studie 2016 (*Kindheit, Internet, Medien*; Feierabend, Plankenhorn & Rathgeb, 2017) zufolge steht Lesen erst weit hinten auf der Liste der Aktivitäten, die von Kindern im Alter von 6 bis 13 Jahren jeden oder fast jeden Tag ausgeübt werden. An erster Stelle steht das Fernsehen (77%), gefolgt von Hausaufgaben/Lernen (70%), drinnen (53%) oder draußen (49%) spielen, Handy/Smartphone nutzen (42%) und Musikhören (35%). Das Lesen von Büchern folgt mit 15 Prozent erst an 13. Stelle. Weitere 9 Prozent der befragten Kinder lesen täglich oder fast täglich Comics, Zeitschriften oder Zeitungen. Nimmt man die Antwortkategorie „ein- oder mehrmals pro Woche“ hinzu, sind es 48 Prozent der Kinder, die regelmäßig in ihrer Freizeit Bücher lesen. Gefragt nach den drei Lieblingstätigkeiten in der Freizeit wird allerdings nur von 5 Prozent der Kinder das Lesen genannt.

1.4 Familiäre und individuelle Bedingungsfaktoren des Risikos schwacher Lesekompetenz

Selbstkonzept, Motivation und Verhaltensweisen stehen ihrerseits in Zusammenhang mit einer Reihe von familiären Merkmalen. Wie auch in erweiterten Erwartungs-Wert-Modellen berücksichtigt liegt eine zentrale Einflussquelle in dem soziokulturellen Milieu, in dem ein Kind aufwächst (Simpkins, Fredricks & Eccles, 2015). In Modellen zum Zusammenhang von familiärer Herkunft und Kompetenzerwerb wird angenommen, dass Strukturmerkmale von Familien (wie sozioökonomischer Status, Bildungsniveau oder Migrationshintergrund) familiäre Prozessmerkmale (wie kulturelle Aktivitäten oder die kommunikative Praxis in Familien) beeinflussen, die ihrerseits für die Ausprägungen individueller Merkmale von Kindern (wie die Motivation) und den Kompetenzerwerb bedeutsam sind (Baumert, Watermann & Schümer, 2003; für den Bereich der Lesekompetenz vgl. McElvany, 2011; Retelsdorf & Möller, 2008).

Der Zusammenhang von strukturellen Herkunftsmerkmalen und der Lesekompetenz von Schülerinnen und Schülern hat sich bei IGLU wiederholt gezeigt (siehe Kapitel 6 und 7 in diesem Band). Vertiefende Analysen auf Basis von Daten aus IGLU 2006 verweisen darauf, dass das relative Risiko, der Gruppe der Leseschwachen anzugehören, für Schülerinnen und Schüler aus bildungsfernen Elternhäusern und solche mit Migrationshintergrund gegenüber Kindern aus bildungsnahen Elternhäusern und Kindern ohne Migrationshintergrund signifikant und substantiell erhöht ist. Zugleich zeigen die Analysen, dass – unter Kontrolle einer Reihe von soziokulturellen, psychologischen und individuellen Merkmalen – für Kinder mit einem positiven Leseselbstkonzept das Risiko sinkt, der Gruppe der Leseschwachen anzugehören, und dies für Kinder mit und Kinder ohne Migrationshintergrund gleichermaßen der Fall ist (Valtin et al., 2010). In vertiefenden Analysen aus Daten von PISA 2000 hat sich das Merkmal der so-

zialen Herkunft bei fünfzehnjährigen Schülerinnen und Schülern ohne und mit Migrationshintergrund als bedeutsam für das Risiko erwiesen, der Gruppe der Leseschwachen anzugehören, wobei hohe Ausprägungen lesebezogener kognitiver Merkmale, wie Dekodierfähigkeit oder metakognitive Lernstrategien, dieses Risiko wiederum reduzierten (Stanat & Schneider, 2004).

In Bezug auf die familiäre Lesesozialisation (Hurrelmann, 2004; Sénéchal, 2012) als Prozessmerkmal zeigen Studien, dass motivationale und verhaltensbezogene Variablen als Prädiktoren von Lesekompetenz mit leseförderlichen Ressourcen und Aktivitäten in den Elternhäusern zusammenhängen. Hierbei sind lesebezogene Merkmale und Verhaltensweisen relevant, beispielsweise gemeinsame sprachliche Aktivitäten von Eltern und Kindern oder die Einstellungen der Eltern zum Lesen (McElvany, Becker & Lüdtke, 2009; Retelsdorf & Möller, 2008; Schaffner, Schiefele & Schmidt, 2013). Die Ausprägungen dieser Zusammenhänge können ihrerseits wiederum von strukturellen Herkunftsmerkmalen der Familien wie den oben benannten bedingt sein (ebd.). Lesespezifische Prozessmerkmale in den Familien und deren Verhältnis zur Lesekompetenz von Schülerinnen und Schülern wurden auch in Analysen auf Basis von Daten aus IGLU betrachtet (Buddeberg, Stubbe & Potthoff, 2008; Stubbe, Buddeberg, Hornberg & McElvany, 2007; Tarelli, 2010), in denen der Fokus auf der Bildung eines Index zur Lesesozialisation und der Analyse der medienrollen Rolle von Lesesozialisation zwischen sozialer Herkunft und Lesekompetenz zur besseren Erklärung primärer Herkunftseffekte lag. Hierbei zeigten sich enge Zusammenhänge zwischen der häuslichen Lesesozialisation und der Lesekompetenz beziehungsweise zwischen der sozialen Herkunft und der häuslichen Lesesozialisation, wobei beide Zusammenhänge in Deutschland – im internationalen Vergleich gesehen – besonders deutlich ausgeprägt sind.

2 Ergebnisse

Die Ergebnisdarstellung in den Abschnitten 2.1 bis 2.3 hat folgenden Aufbau: Für das Leseselbstkonzept (Abschnitt 2.1), die Lesemotivation (Abschnitt 2.2) und das Leseverhalten (Abschnitt 2.3) werden jeweils zunächst Mittelwerte und prozentuale Verteilungen berichtet und im internationalen Vergleich dargestellt. Anschließend werden jeweils auf nationaler Ebene Zusammenhänge der Variablen mit der Leseleistung der Schülerinnen und Schüler fokussiert. Je nach Datenlage werden die Befunde aus 2016 zudem mit denen aus IGLU 2001, 2006 beziehungsweise 2011 verglichen. Beim Leseselbstkonzept und der Lesemotivation wird auf den internationalen Vergleich verzichtet. Es kann vermutet werden, dass sich in diesen Skalen, die auf Selbstberichten beruhen, kulturelle Unterschiede in den Antworttendenzen oder unterschiedliche Bezugsnormen in den Teilnehmerstaaten und -regionen spiegeln, die internationale Vergleiche erschweren. In Abschnitt 2.4 werden dann familiäre und individuelle Bedingungsfaktoren des Risikos schwacher Lesekompetenz regressionsanalytisch betrachtet.

2.1 Leseselbstkonzept

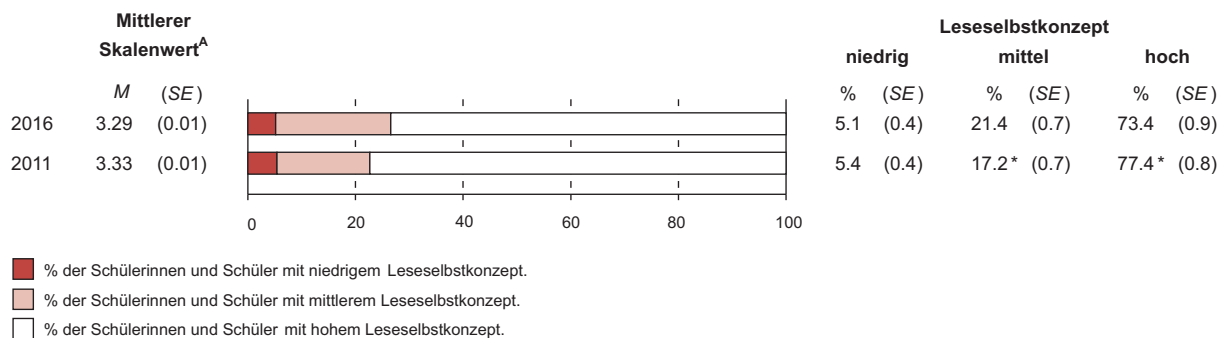
Für die Erfassung des Leseselbstkonzepts wurden den Kindern im Schülerfragebogen Aussagen vorgelegt, zu denen sie gefragt wurden, ob sie ihnen *stark zustimmen*, *einigermaßen zustimmen*, *wenig zustimmen* oder *überhaupt nicht zustimmen*. Folgende Aussagen wurden hierbei herangezogen:

1. Normalerweise bin ich gut im Lesen.
2. Lesen fällt mir sehr leicht.
3. Es fällt mir schwer, Geschichten mit schwierigen Wörtern zu lesen.
4. Lesen fällt mir schwerer als vielen meiner Mitschüler.
5. Lesen fällt mir schwerer als alle anderen Fächer.

Für die Darstellung der Ergebnisse werden die Angaben der Schülerinnen und Schüler bei den Aussagen 1 und 2 mit 1 (*stimme überhaupt nicht zu*) bis 4 (*stimme stark zu*) Punkten kodiert, bei den Aussagen 3, 4 und 5 in umgekehrter Reihenfolge. Anschließend wird für alle Schülerinnen und Schüler der Mittelwert der Angaben gebildet. Die interne Konsistenz der Skala liegt bei einem Cronbachs Alpha von $\alpha = .77$ (in 2016; 2011: $\alpha = .77$). Ergänzend werden Gruppen mit niedrig, mittel und hoch positivem Selbstkonzept gebildet. Kinder mit einem Mittelwert (M) von $1 \leq M < 2$ werden der Kategorie ‚niedrig‘ zugeordnet, Kinder mit einem Mittelwert von $2 \leq M < 3$ der Kategorie ‚mittel‘ und Kinder mit einem Mittelwert von $3 \leq M \leq 4$ der Kategorie ‚hoch‘. Abbildung 4.1 ist zu entnehmen, dass 2016 das Leseselbstkonzept von Schülerinnen und Schülern in Deutschland mit einem Skalenmittelwert von $M = 3.29$ positiv ausgeprägt ist. Die Verteilung auf die Kategorien zeigt, dass 73.4 Prozent der Schülerinnen und Schüler über ein hohes Leseselbstkonzept verfügen. Ein Selbstkonzept mittlerer Höhe liegt bei 21.4 Prozent der Schülerinnen und Schüler vor, ein niedriges Selbstkonzept bei 5.1 Prozent.

Die Abbildung enthält ebenfalls die Werte zum Leseselbstkonzept aus der Erhebung von 2011, bei der den Kindern die identischen Aussagen vorgelegt wurden. Da von Seiten der internationalen Studienleitung die Erhebungsinstrumente im Vergleich zu 2006 und 2001 geändert wurden, können hier für 2006 und 2001 keine Ergebnisse im direkten Vergleich berichtet werden. Vergleicht man die mittleren Skalenwerte im Leseselbstkonzept aus den Jahren 2011 und 2016, so

Abbildung 4.1: Leseselbstkonzept von Schülerinnen und Schülern sowie prozentuale Verteilung nach niedrigem, mittlerem und hohem Selbstkonzept in Deutschland – IGLU 2011 und 2016 im Vergleich



A = Die Skala umfasst fünf Fragen (z.B. Lesen fällt mir sehr leicht.) mit vierstufigem Antwortformat (1 = Stimme überhaupt nicht zu, ..., 4 = Stimme stark zu).

* = Unterschied zu 2016 statistisch signifikant ($p < .05$).

finden sich keine signifikanten Änderungen. Eine differenzierte Betrachtung zeigt jedoch Unterschiede im Anteil der Kinder mit niedrigem, mittlerem und hohem Leseselbstkonzept. 2016 weisen weniger Kinder (73.4%) ein hohes Selbstkonzept auf als im Jahr 2011 (77.4%). Zugleich erhöht sich der Anteil an Schülerinnen und Schülern mit einem Leseselbstkonzept in mittlerer Höhe von 17.2 auf 21.4 Prozent. Mit jeweils etwa 5 Prozent sind die Anteile der Schülerinnen und Schüler mit einem niedrigen Selbstkonzept nahezu gleichgeblieben. Der Zusammenhang zwischen Leseselbstkonzept und Leseleistung fällt erwartungsgemäß positiv aus. Die Korrelation zwischen den mittleren Leistungswerten auf der Gesamtskala Lesen und der z-standardisierten Skala ‚Leseselbstkonzept‘ beträgt $r = .41$ ($p < .05$).

Im Vergleich der Befunde von 2011 und 2016 nach Leseleistungen (ohne Abbildung) zeigt sich ein nicht signifikant veränderter, hoher Anteil an Kindern mit hohen Leistungswerten (auf Kompetenzstufe IV und V) und positiven Selbstkonzepten (2011: 88.8%; 2016: 87.1%). Hingegen ist der Anteil an Schülerinnen und Schülern mit niedrigen Leistungen (Kompetenzstufen I und II) und hohen Selbstkonzepten signifikant gesunken (2011: 51.6%; 2016: 43.9%), was auch bei den Kindern mit mittleren Leistungen (Kompetenzstufe III) und hohen Selbstkonzepten der Fall ist (2011: 72.5%; 2016: 67.5%). Im Vergleich zu 2011 fallen die Selbsteinschätzungen in 2016 somit etwas realistischer aus.

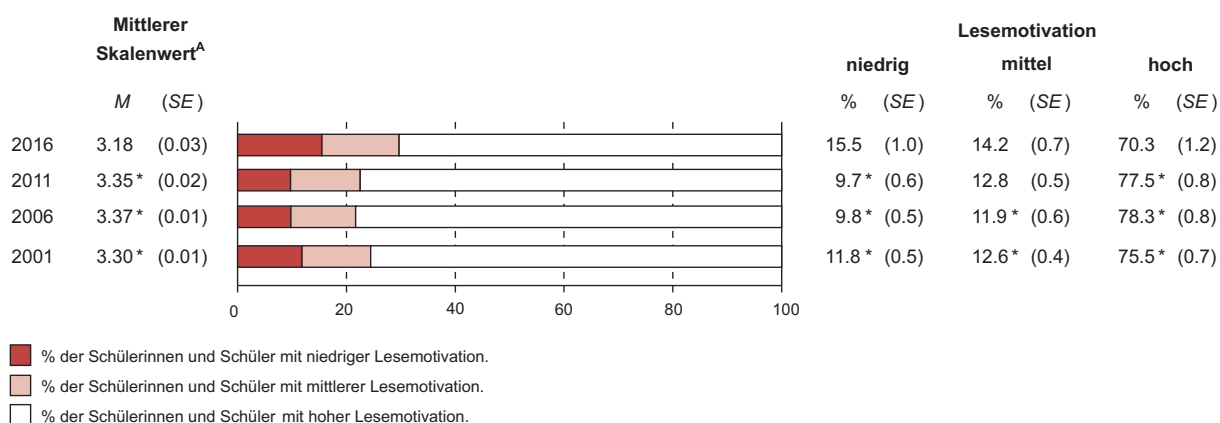
2.2 Lesemotivation

Wie beim Vorgehen für die Erfassung des Leseselbstkonzepts wurden den Kindern auch hinsichtlich der Lesemotivation im Schülerfragebogen Aussagen vorgelegt und der Grad der Zustimmung erfasst. Folgende Aussagen, die allen vier Erhebungszyklen von IGLU verwendet wurden, wurden hierbei herangezogen:

1. Ich würde mich freuen, wenn mir jemand ein Buch schenken würde.
2. Ich finde Lesen langweilig.
3. Ich lese gerne.

Für die Darstellung der Ergebnisse werden die Angaben der Schülerinnen und Schüler zu den Aussagen 1 und 3 mit 1 (*stimme überhaupt nicht zu*) bis 4 Punkten (*stimme stark zu*) kodiert, zu Aussage 2 in umgekehrter Reihenfolge. Aus diesen drei Aussagen wird für jedes Kind der Mittelwert berechnet. Der ermittelte Skalenwert gibt an, inwieweit das jeweilige Kind hoch oder gering lesemotiviert ist. Die interne Konsistenz der Skala liegt bei einem Cronbachs Alpha von $\alpha = .82$. In den vorangehenden Erhebungszyklen ergaben sich für die Skala ähnliche Reliabilitäten (2011: $\alpha = .80$; 2006: $\alpha = .79$; 2001: $\alpha = .77$). Auf Basis dieser Skala werden Gruppen von Schülerinnen und Schülern mit niedriger, mittlerer und hoher Lesemotivation gebildet. Kinder mit einem Mittelwert (M) von $1 \leq M < 2$ werden als ‚niedrig‘ lesemotiviert klassifiziert, bei einem Mittelwert von $2 \leq M < 3$ werden sie als ‚mittel‘ und bei einem Mittelwert von $3 \leq M \leq 4$ als ‚hoch‘ lesemotiviert klassifiziert. In Abbildung 4.2 sind die Ergebnisse im Vergleich der vier Erhebungszyklen von IGLU dargestellt.

Der mittlere Skalenwert von 3.18 im Jahr 2016 verweist bei einer vierstufigen Skala auf eine insgesamt hohe Lesemotivation. Aus der Verteilung auf die Kategorien ist ersichtlich, dass rund 70 Prozent der Schülerinnen und Schüler über eine hohe Lesemotivation verfügen. Eine mittlere Lesemotivation brin-

Abbildung 4.2: Lesemotivation von Schülerinnen und Schülern sowie prozentuale Verteilungen nach niedrigerer, mittlerer und hoher Motivation in Deutschland – IGLU 2001, 2006, 2011 und 2016 im Vergleich¹

A = Die Skala umfasst drei Fragen (z.B. Ich lese gern.) mit vierstufigem Antwortformat (1 = Stimme überhaupt nicht zu, ..., 4 = Stimme stark zu).

* = Unterschied zu 2016 statistisch signifikant ($p < .05$).

IEA: Progress in International Reading Literacy Study (PIRLS)

© IGLU 2016

gen rund 14 Prozent und eine niedrige Lesemotivation rund 16 Prozent zum Ausdruck.

Im Trend betrachtet zeigt sich eine signifikante, leichte Abnahme des mittleren Skalenwertes von 3.30 im Jahr 2001 zu 3.18 im Jahr 2016. Beim Vergleich der Jahre 2011 und 2016 ist auffallend, dass sich der Anteil der Schülerinnen und Schüler mit hoher Lesemotivation signifikant um rund 7 Prozentpunkte verringert und gleichzeitig der Anteil der Schülerinnen und Schüler mit niedriger Lesemotivation um rund 6 Prozentpunkte erhöht hat. Bei den Erhebungen in den Jahren 2006 und 2011 hatten sich gegenüber der ersten Erhebung im Jahr 2001 leicht positivere Werte in der Lesemotivation gezeigt. Diese Entwicklung hat sich jedoch nicht fortgesetzt – 2016 hat nun fast jedes sechste Kind am Ende der vierten Jahrgangsstufe eine niedrige Lesemotivation.

Die Lesemotivation steht erwartungsgemäß in Zusammenhang mit der Leseleistung. 2016 beträgt die Korrelation zwischen den mittleren Leistungswerten auf der Gesamtskala Lesen und der z-standardisierten Skala ‚Lesemotivation‘ $r = .33$ ($p < .05$). Eine Betrachtung der Ergebnisse nach Leseleistungen im IGLU-Trend von 2001 bis 2016 (ohne Abbildung) zeigt differentielle, signifikante Entwicklungen für unterschiedliche Leistungsgruppen: Während sich auf den Kompetenzstufen IV und V der Anteil an niedrig lesemotivierten Kindern um rund drei Prozentpunkte erhöht (2001: 5.3%; 2016: 8.4%), erhöht sich der Anteil auf den Kompetenzstufen I und II um rund 11 Prozentpunkte (2001: 18.6%; 2016: 29.6%). Diese Tendenz zeigt sich noch deutlicher beim Anteil an hoch lesemotivierten – hier verringert sich der Anteil bei den Lesestarken um rund 5 Prozentpunkte (2001: 87.2%; 2016: 82.2%), bei den Leseschwachen hingegen um rund 15 Prozentpunkte (2001: 62.6%; 2016: 47.5%). Damit lässt sich festhalten, dass die Abnahme der Lesemotivation von Viertklässlerinnen und Viertklässlern in Deutschland vor allem auf eine geringere Motivation der lese-schwächeren Schülerinnen und Schüler zurückzuführen ist.

1 Aufgrund von Änderungen in den Items zur Lesemotivation von 2011 zu 2016 umfasst die im IGLU-2011-Band berichtete Skala (Bos et al., S. 124) mehr und andere Items. Entsprechend unterscheiden sich die mittleren Skalenwerte und die prozentualen Verteilungen.

2.3 Leseverhalten

Wie einleitend dargestellt, ist anzunehmen, dass das Leseverhalten eine entscheidende Gelenkstelle zwischen motivationalen Merkmalen und der Leseleistung darstellt. Entsprechend werden den Kindern im IGLU-Schülerfragebogen auch Fragen zu ihrem Leseverhalten gestellt. Betrachtet werden im Folgenden drei Aspekte: das Lesen zum Vergnügen außerhalb der Schule, die Dauer des täglichen Lesens in der Freizeit sowie die Bibliotheksnutzung, um Bücher zu entleihen.

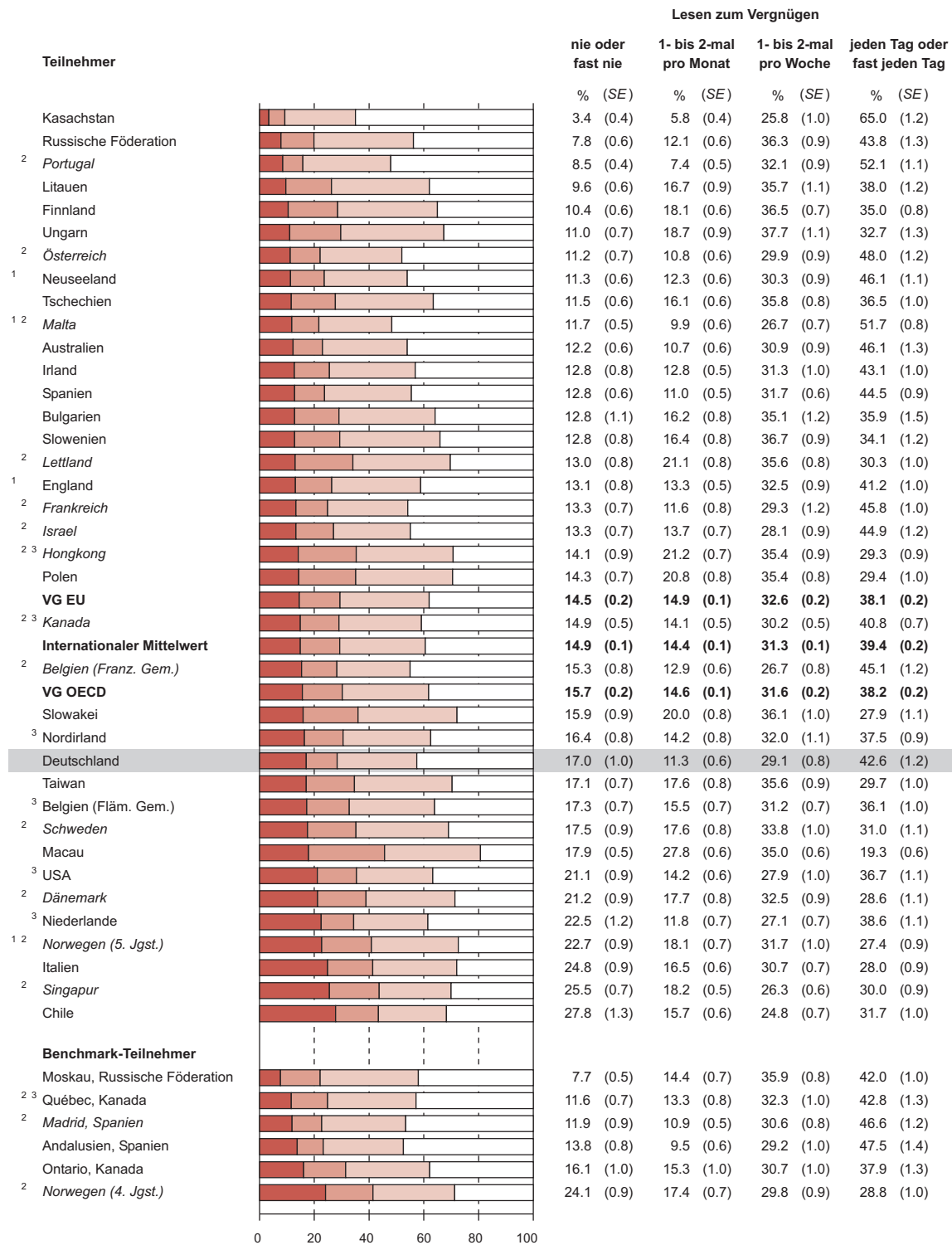
2.3.1 Lesen zum Vergnügen

In allen IGLU-Erhebungen wurden die Schülerinnen und Schüler gefragt, wie häufig sie außerhalb der Schule zu ihrem Vergnügen lesen. Abbildung 4.3 zeigt für IGLU 2016 die Verteilungen der Antworten der Schülerinnen und Schüler im internationalen Vergleich. Die Abbildung ist nach dem Anteil der Schülerinnen und Schüler geordnet, die angeben, nie oder fast nie zum Vergnügen zu lesen.

In Deutschland geben 17 Prozent der Schülerinnen und Schüler an, nie oder fast nie außerhalb der Schule zum Vergnügen zu lesen. Jeden Tag oder fast jeden Tag tun dies nach eigenen Angaben rund 43 Prozent. Die übrigen Schülerinnen und Schüler lesen ein- bis zweimal pro Woche (29.1%) oder ein- bis zweimal pro Monat (11.3%) zu ihrem Vergnügen. Im internationalen Vergleich zeigt sich, dass der Anteil an Schülerinnen und Schülern, die nie oder fast nie zu ihrem Vergnügen lesen, in Deutschland vergleichsweise hoch ausfällt. Nur bei sieben Teilnehmern (USA, Dänemark, Niederlande, Norwegen, Italien, Singapur und Chile) sowie Norwegen (4. Jahrgangsstufe) als Benchmark-Teilnehmer fallen die Anteile signifikant höher aus, während in der Mehrzahl der hier betrachteten Bildungssysteme sowie im internationalen Mittel und im Mittel der VG EU signifikant niedrigere Werte zu verzeichnen sind. Zugleich ist in Abbildung 4.3 aber auch ersichtlich, dass der Anteil an Schülerinnen und Schülern, die jeden Tag oder fast jeden Tag zu ihrem Vergnügen lesen, in Deutschland mit 42.6 Prozent ebenfalls vergleichsweise hoch ist – hier liegen die Anteile ebenfalls nur in wenigen Bildungssystemen signifikant höher (in Kasachstan, Portugal, Österreich, Neuseeland, Malta, Australien und Frankreich sowie in den beiden spanischen Benchmark-Teilnehmern Madrid und Andalusien). In den meisten Bildungssystemen sind die Anteile der täglich zum Vergnügen Lesenden signifikant niedriger, was sich auch in den drei betrachteten Mittelwerten (international, EU, OECD) abbildet.

Abbildungen 4.4 und 4.5 veranschaulichen die Angaben zum Leseverhalten der Schülerinnen und Schüler, die nie oder fast nie beziehungsweise jeden Tag oder fast jeden Tag zum Vergnügen lesen, im Trendvergleich von 2001 bis 2016. Im tabellarischen Teil der Abbildungen sind für die Erhebungszyklen die jeweiligen Prozentanteile der Schülerinnen und Schüler ausgewiesen sowie die Veränderungen in den Prozentwerten aufgeführt. Im grafischen Teil der Abbildung sind die Veränderungen zwischen 2001 und 2016 beziehungsweise 2006 und 2016 visualisiert. Für diejenigen Teilnehmerstaaten und -regionen, die nicht an IGLU 2001 teilgenommen haben, wird der Veränderungswert zu 2006 abgebildet.

Abbildung 4.3: Lesen zum Vergnügen im internationalen Vergleich – IGLU 2016 (Anteile der Schülerinnen und Schüler in Prozent)



- % der Schülerinnen und Schüler, die nie oder fast nie außerhalb der Schule zum Vergnügen lesen.
- % der Schülerinnen und Schüler, die 1- bis 2-mal pro Monat außerhalb der Schule zum Vergnügen lesen.
- % der Schülerinnen und Schüler, die 1- bis 2-mal pro Woche außerhalb der Schule zum Vergnügen lesen.
- % der Schülerinnen und Schüler, die jeden Tag oder fast jeden Tag außerhalb der Schule zum Vergnügen lesen.

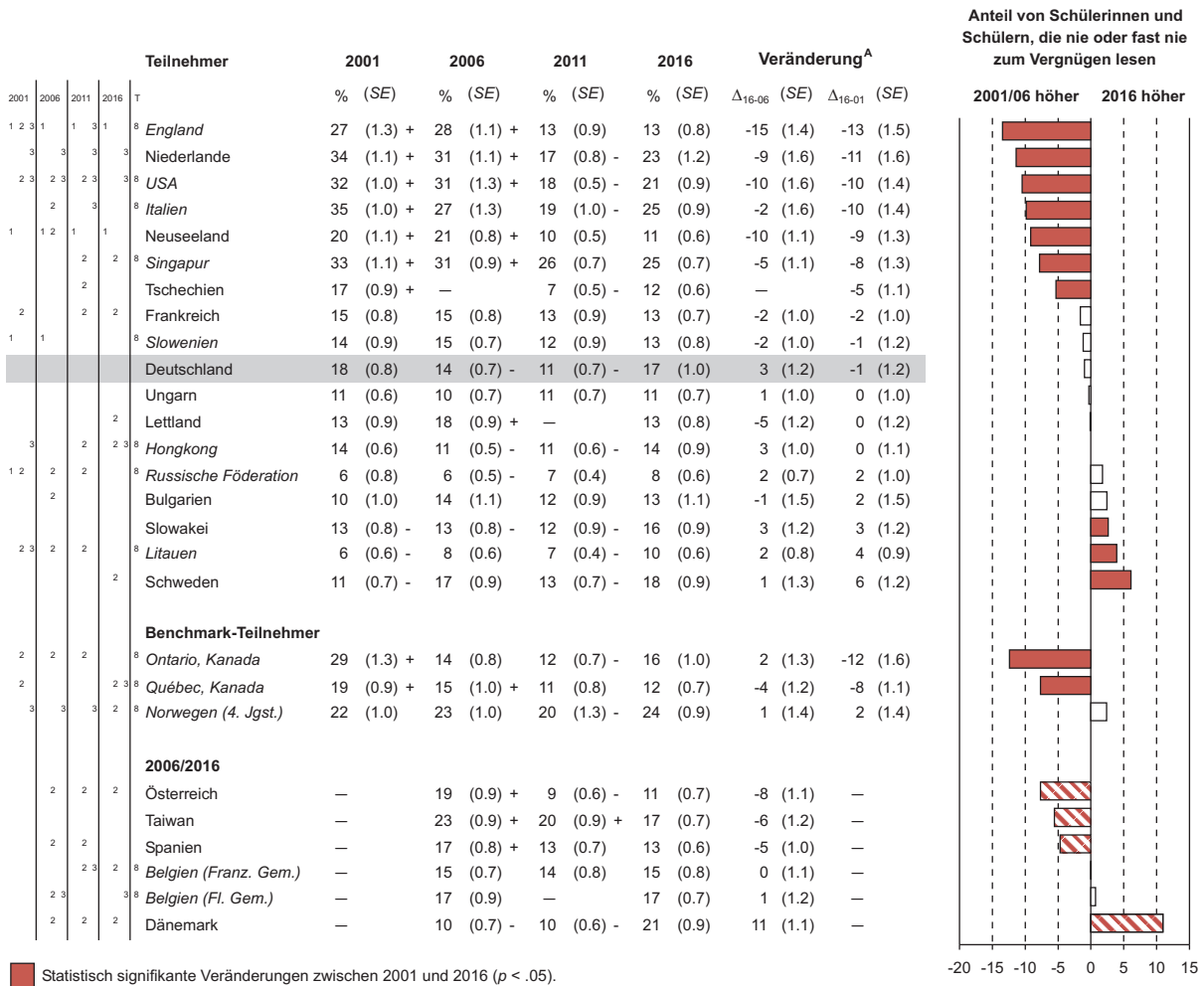
Kursiv gesetzt sind die Teilnehmer, für die von einer eingeschränkten Vergleichbarkeit der Ergebnisse ausgegangen werden muss.

1 = Die nationale Zielpopulation entspricht nicht oder nicht ausschließlich der vierten Jahrgangsstufe.

2 = Der Ausschöpfungsgrad und/oder die Ausschlüsse von der nationalen Zielpopulation erfüllen nicht die internationalen Vorgaben.

3 = Die Teilnahmequoten auf Schul- und/oder Schülerebene erreichen nicht die internationalen Vorgaben.

Abbildung 4.4: Schülerinnen und Schüler, die angeben, außerhalb der Schule nie oder fast nie zum Vergnügen zu lesen, im internationalen Vergleich – IGLU 2001, 2006, 2011 und 2016 im Vergleich



■ Statistisch signifikante Veränderungen zwischen 2001 und 2016 ($p < .05$).
 ▨ Statistisch signifikante Veränderungen zwischen 2006 und 2016 ($p < .05$).

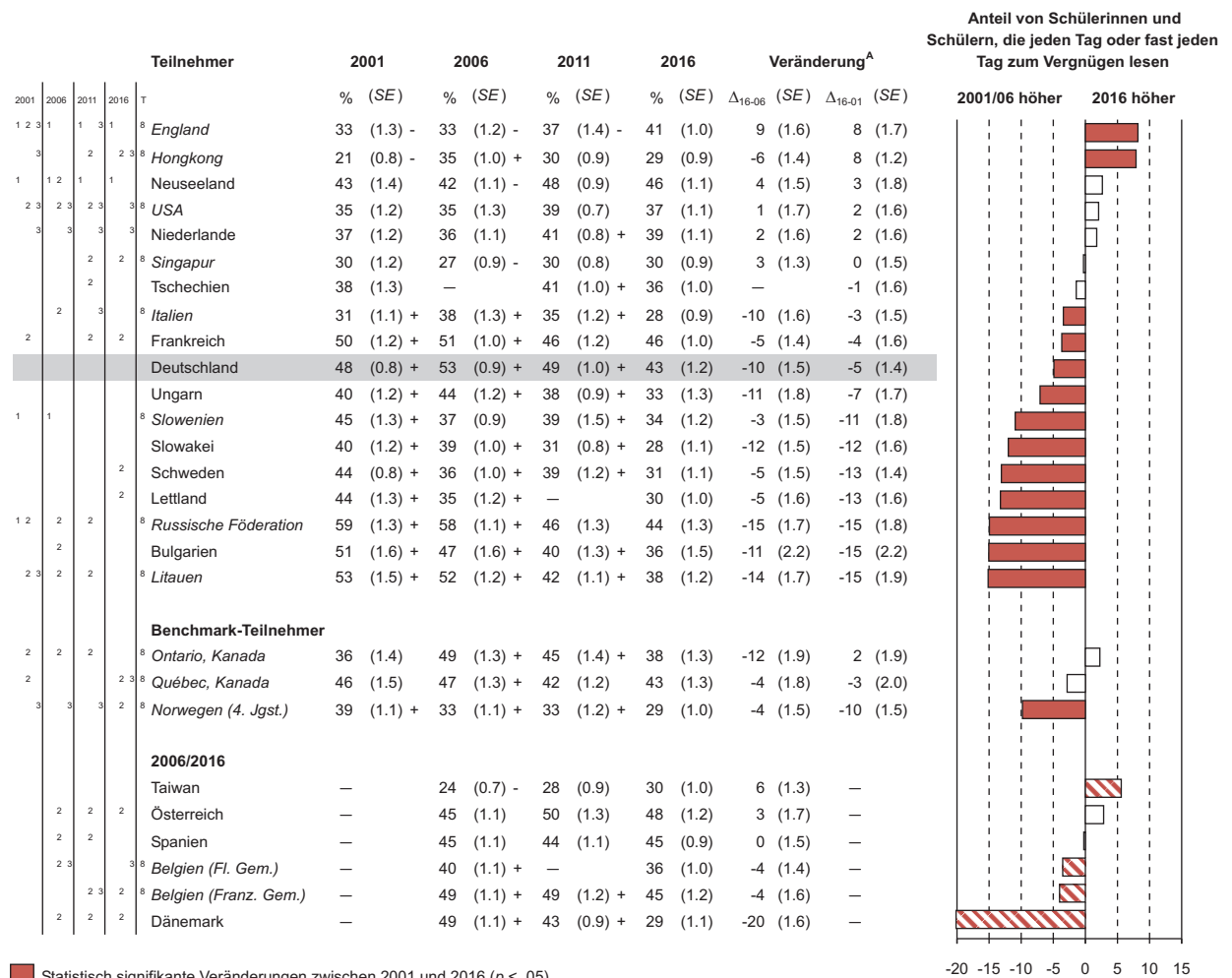
Kursiv gesetzt sind die Teilnehmer, für die von einer eingeschränkten Vergleichbarkeit der Ergebnisse zwischen den Studienzyklen ausgegangen werden muss.

- 1 = Die nationale Zielpopulation entspricht nicht oder nicht ausschließlich der vierten Jahrgangsstufe.
- 2 = Der Ausschöpfungsgrad und/oder die Ausschlüsse von der nationalen Zielpopulation erfüllen nicht die internationalen Vorgaben.
- 3 = Die Teilnahmequoten auf Schul- und/oder Schülerseite erreichen nicht die internationalen Vorgaben.
- 8 = Eingeschränkte Vergleichbarkeit aufgrund veränderter Teilnahmebedingungen zwischen den Studienzyklen.

A = Inkonsistenzen in den berichteten Differenzen sind im Rundungsverfahren begründet.
 + = Anteil von Schülerinnen und Schülern, die nie oder fast nie zum Vergnügen lesen, 2001 bzw. 2006 bzw. 2011 statistisch signifikant höher als 2016 ($p < .05$).
 - = Anteil von Schülerinnen und Schülern, die nie oder fast nie zum Vergnügen lesen, 2001 bzw. 2006 bzw. 2011 statistisch signifikant niedriger als 2016 ($p < .05$).
 $\Delta_{16-01} / \Delta_{16-06}$ = Differenz in den Prozentwerten zwischen 2016 und 2001 bzw. 2006 (bei denjenigen Teilnehmern, die nicht an IGLU 2001 teilgenommen haben).

Für Deutschland zeigt der Trendvergleich, dass sich der Anteil an Kindern, die nie oder fast nie zu ihrem Vergnügen lesen, von 2001 bis 2016 nicht signifikant verändert hat. International ist dies in acht weiteren Bildungssystemen der Fall. In diesem Zeitraum sind in neun Bildungssystemen signifikante Abnahmen dieses Anteils zu beobachten, wobei die Differenzen in England (13 Prozentpunkte), Ontario (12 Punkte), den Niederlanden (11 Punkte), den USA (10 Punkte) und Italien (10 Punkte) am höchsten ausfallen. Eine signifikante Zunahme an ‚Nichtlesern‘ liegt in drei Bildungssystemen vor, wobei sich in Schweden mit 6 Punkten die größte Zunahme zeigt. Die Ergebnisse für Dänemark fallen besonders ins Auge: Hier hat sich von 2006 zu 2016 der Anteil der Kinder, die nie oder fast nie zum Vergnügen lesen, um 11 Prozentpunkte erhöht. In keinem anderen Land ist die Veränderung so deutlich.

Abbildung 4.5: Schülerinnen und Schüler, die angeben, außerhalb der Schule jeden Tag oder fast jeden Tag zum Vergnügen zu lesen, im internationalen Vergleich – IGLU 2001, 2006, 2011 und 2016



■ Statistisch signifikante Veränderungen zwischen 2001 und 2016 ($p < .05$).

▨ Statistisch signifikante Veränderungen zwischen 2006 und 2016 ($p < .05$).

Kursiv gesetzt sind die Teilnehmer, für die von einer eingeschränkten Vergleichbarkeit der Ergebnisse zwischen den Studienzyklen ausgegangen werden muss.

1 = Die nationale Zielpopulation entspricht nicht oder nicht ausschließlich der vierten Jahrgangsstufe.

2 = Der Ausschöpfungsgrad und/oder die Ausschlüsse von der nationalen Zielpopulation erfüllen nicht die internationalen Vorgaben.

3 = Die Teilnahmequoten auf Schul- und/oder Schülerebene erreichen nicht die internationalen Vorgaben.

8 = Eingeschränkte Vergleichbarkeit aufgrund veränderter Teilnahmebedingungen zwischen den Studienzyklen.

A = Inkonsistenzen in den berichteten Differenzen sind im Rundungsverfahren begründet.

+ = Anteil von Schülerinnen und Schülern, die jeden Tag oder fast jeden Tag zum Vergnügen lesen, 2001 bzw. 2006 bzw. 2011 statistisch signifikant höher als 2016 ($p < .05$).

- = Anteil von Schülerinnen und Schülern, die jeden Tag oder fast jeden Tag zum Vergnügen lesen, 2001 bzw. 2006 bzw. 2011 statistisch signifikant niedriger als 2016 ($p < .05$).

$\Delta_{16-01} / \Delta_{16-06}$ = Differenz in den Prozentwerten zwischen 2016 und 2001 bzw. 2006 (bei denjenigen Teilnehmern, die nicht an IGLU 2001 teilgenommen haben).

IEA: Progress in International Reading Literacy Study (PIRLS)

© IGLU 2016

Während in Deutschland der Anteil an Kindern, die nie oder fast nie zu ihrem Vergnügen lesen, im Vergleich von 2001 zu 2016 stabil geblieben ist, hat sich der Anteil an Kindern, die jeden Tag oder fast jeden Tag zu ihrem Vergnügen lesen, im selben Zeitraum signifikant um 5 Prozentpunkte verringert, wie in Abbildung 4.5 illustriert ist. Auch in den meisten weiteren der in dieser Abbildung betrachteten Bildungssysteme zeigen sich Abnahmen des Anteils an ‚Viellesern‘. In insgesamt acht Bildungssystemen liegt die Veränderung von 2001 bis 2016 bei 10 Prozentpunkten oder mehr, unter diesen zeigen sich die größten Veränderungen in Litauen, Bulgarien und Russische Föderation (jeweils 15 Punkte). In Dänemark zeigt sich im Vergleich von 2006 zu 2016 eine deutliche Abnahme des Anteils an Kindern, die täglich oder fast täglich zum Vergnügen lesen, um 20 Prozentpunkte. Nur in wenigen Teilnehmerstaaten ist der Anteil an Kindern,

die täglich oder fast täglich zum Vergnügen lesen, im Trend signifikant gestiegen, und zwar in England und Hongkong (von 2001 bis 2016) sowie in Taiwan, England, Singapur und Neuseeland (von 2006 bis 2016).

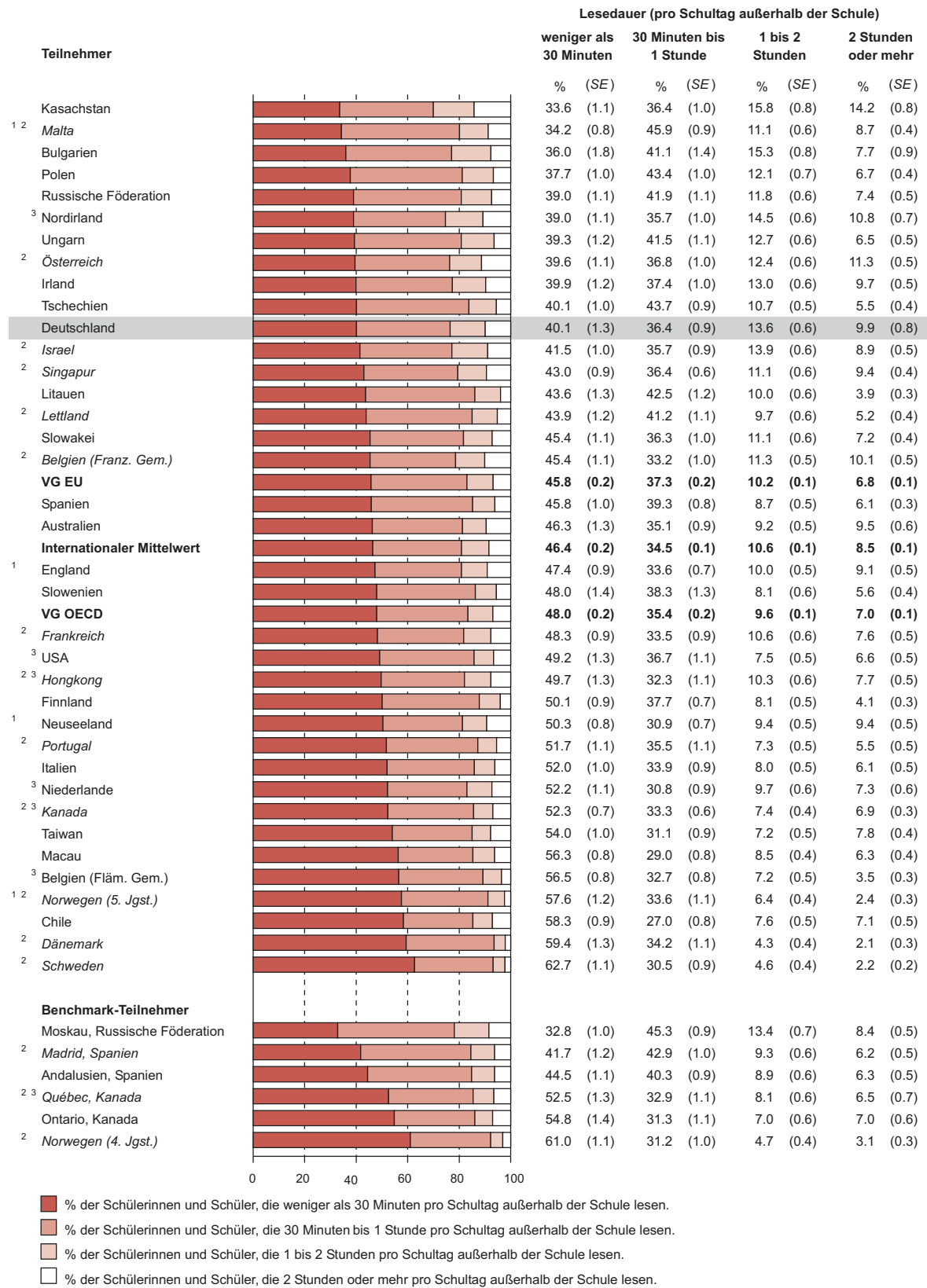
Zwischen dem Lesen zum Vergnügen und der Leseleistung zeigt sich erwartungsgemäß ein signifikanter, positiver Zusammenhang in der Höhe von $r = .32$ ($p < .05$). Signifikante Zusammenhänge ($p < .05$) des Lesens zum Vergnügen zeigen sich ebenfalls mit der Lesemotivation ($r = .66$), dem Leseselbstkonzept ($r = .29$), der Dauer des täglichen Lesens in der Freizeit (siehe Abschnitt 2.3.2; $r = .43$) und der Häufigkeit der Buchausleihe aus der Schulbibliothek oder der örtlichen Bibliothek (siehe Abschnitt 2.3.3; $r = .27$). Differenziert man die Ergebnisse zum außerschulischen Lesen zum Vergnügen in Deutschland nach Leseleistungen im IGLU-Trend von 2001 bis 2016 (ohne Abbildung), lässt sich feststellen, dass sich in allen drei Leseleistungsgruppen (Kompetenzstufen I und II, III sowie IV und V) der Anteil der Kinder, die täglich oder fast täglich zum Vergnügen lesen, signifikant verringert hat. Ähnlich wie bei der Lesemotivation ist auch beim Merkmal ‚Lesen zum Vergnügen‘ die vergleichsweise ungünstigste Entwicklung bei den Schülerinnen und Schülern mit geringen Leseleistungen zu verzeichnen: In dieser Gruppe findet sich die größte (signifikante) Abnahme an Kindern, die täglich oder fast täglich zu ihrem Vergnügen lesen (2001: 35.3%; 2016: 25.7%) und die größte (signifikante) Zunahme des Anteils an Kindern, die dies nie oder fast nie tun (2001: 25.6%; 2016: 33.9%).

Insgesamt zeigen die Trendvergleiche für Deutschland keine deutlichen Veränderungen der Anteile an Kindern, die entweder sehr häufig oder sehr selten bis gar nicht zu ihrem Vergnügen lesen. Auch im internationalen Vergleich lässt sich für Deutschland keine auffällige Entwicklung feststellen. Bei einer Reihe von Teilnehmerstaaten lassen sich aber durchaus positive Veränderungen erkennen (im Sinne einer Verringerung des Anteils der Nichtleser und der Erhöhung des Anteils an Viellesern). Hierbei ist allerdings auch zu beachten, dass in einigen dieser Bildungssysteme die Anteile wenig beziehungsweise viel lesender Kinder zu Beginn des Trends ungünstiger ausgeprägt waren als in Deutschland.

2.3.2 Lesedauer

In Ergänzung zu der – im Hinblick auf die zeitliche Intensität eher allgemeinen – Einschätzung des Lesens zum Vergnügen wird im IGLU-Schülerfragebogen auch die Frage nach der täglichen Lesedauer gestellt (*Wie viel Zeit verbringst du außerhalb der Schule an einem normalen Schultag mit Lesen?*). Die prozentualen Verteilungen der Antworten im internationalen Vergleich von IGLU 2016 sind in Abbildung 4.6 aufgeführt. In Deutschland lesen 40.1 Prozent der Kinder weniger als 30 Minuten pro Tag, 36.4 Prozent tun dies 30 Minuten bis zu einer Stunde, 13.6 Prozent ein bis zwei Stunden und 9.9 Prozent 2 Stunden oder mehr. Die Mehrheit der Kinder in Deutschland liest täglich somit zumindest eine halbe bis eine Stunde außerhalb der Schule. Im internationalen Vergleich zeigt sich, dass der Anteil an Kindern, die weniger als 30 Minuten pro Tag lesen, in Deutschland vergleichsweise gering ausfällt. Nur bei zwei Teilnehmern (Kasachstan mit 33.6% und Malta mit 34.2%) sowie einem Benchmark-Teilnehmer (Moskau mit 32.8%) fällt der Anteil signifikant geringer aus. Demgegenüber liegt er bei 24 Teilnehmern und 4 Benchmark-Teilnehmern – und damit in der Mehrzahl der hier betrachteten 43 Bildungssysteme – sowie im internationalen Mittelwert und im Mittel der Teilnehmer aus der VG EU und VG OECD signifikant höher,

Abbildung 4.6: Lesedauer (Freizeit, täglich) im internationalen Vergleich – IGLU 2016 (Anteile der Schülerinnen und Schüler in Prozent)

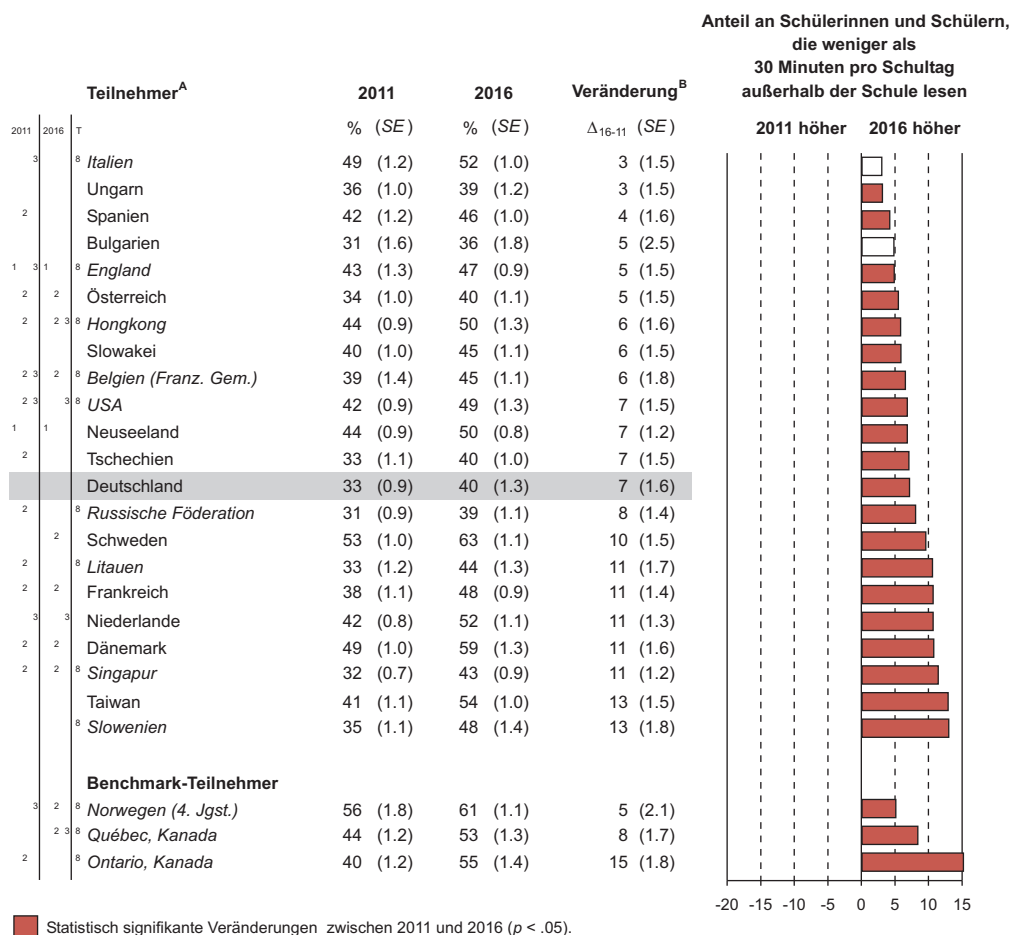


Kursiv gesetzt sind die Teilnehmer, für die von einer eingeschränkten Vergleichbarkeit der Ergebnisse ausgegangen werden muss.

1 = Die nationale Zielpopulation entspricht nicht oder nicht ausschließlich der vierten Jahrgangsstufe.

2 = Der Ausschöpfungsgrad und/oder die Ausschlüsse von der nationalen Zielpopulation erfüllen nicht die internationalen Vorgaben.

3 = Die Teilnahmequoten auf Schul- und/oder Schülerebene erreichen nicht die internationalen Vorgaben.

Abbildung 4.7: Schülerinnen und Schüler, die angeben, täglich weniger als 30 Minuten außerhalb der Schule zu lesen, im internationalen Vergleich – IGLU 2011 und 2016 im Vergleich

■ Statistisch signifikante Veränderungen zwischen 2011 und 2016 ($p < .05$).

Kursiv gesetzt sind die Teilnehmer, für die von einer eingeschränkten Vergleichbarkeit der Ergebnisse zwischen den Studienzyklen ausgegangen werden muss.

1 = Die nationale Zielpopulation entspricht nicht oder nicht ausschließlich der vierten Jahrgangsstufe.

2 = Der Ausschöpfungsgrad und/oder die Ausschlüsse von der nationalen Zielpopulation erfüllen nicht die internationalen Vorgaben.

3 = Die Teilnahmequoten auf Schul- und/oder Schülerebene erreichen nicht die internationalen Vorgaben.

8 = Eingeschränkte Vergleichbarkeit aufgrund veränderter Teilnahmebedingungen zwischen den Studienzyklen.

A = Da Belgien (Fl. Gem.) und Lettland nicht an IGLU 2011 teilgenommen haben, können hier für diese Teilnehmer keine Ergebnisse berichtet werden.

B = Inkonsistenzen in den berichteten Differenzen sind im Rundungsverfahren begründet.

Δ_{16-11} = Differenz in den Prozentwerten zwischen 2016 und 2011.

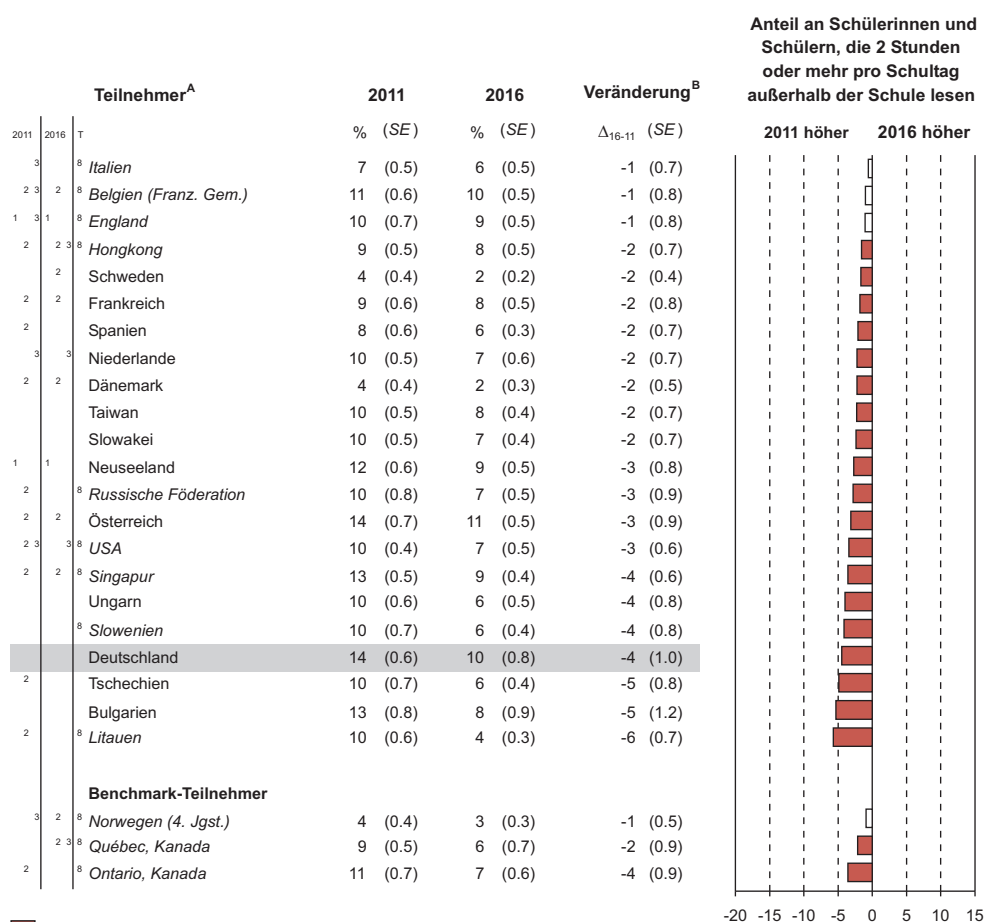
IEA: Progress in International Reading Literacy Study (PIRLS)

© IGLU 2016

unter anderem in den skandinavischen Staaten Schweden (62.7%), Dänemark (59.4%) und Norwegen (5. Jahrgangsstufe, 57.6%), aber auch in anderen europäischen Teilnehmern wie der Flämischen Gemeinschaft in Belgien (56.5%), den Niederlanden (52.2%) oder Italien (52.0%). Betrachtet man den Anteil an Kindern, die täglich zwei Stunden oder mehr lesen, zeigt sich für Deutschland ein im internationalen Vergleich hoher Anteil an Viellesern. Nur in Kasachstan liegt der Wert mit 14.2 Prozent signifikant höher als in Deutschland, signifikant geringer fällt der Anteil hingegen bei 24 Teilnehmern und 5 Benchmark-Teilnehmern sowie im Mittel der Staaten der Vergleichsgruppen EU und OECD aus. In einigen europäischen Ländern liegt der Anteil an Viellesern dabei deutlich unter dem Wert für Deutschland, so beispielsweise in Dänemark (2.1%), Schweden (2.2%), Norwegen (5. Jahrgangsstufe, 2.4%) oder der Flämischen Gemeinschaft in Belgien (3.5%).

Insgesamt gesehen zeigt sich im internationalen Vergleich von IGLU 2016, dass die Schülerinnen und Schüler in Deutschland nach eigenen Angaben re-

Abbildung 4.8: Schülerinnen und Schüler, die angeben, täglich 2 Stunden oder mehr außerhalb der Schule zu lesen, im internationalen Vergleich – IGLU 2011 und 2016 im Vergleich



■ Statistisch signifikante Veränderungen zwischen 2011 und 2016 ($p < .05$).

Kursiv gesetzt sind die Teilnehmer, für die von einer eingeschränkten Vergleichbarkeit der Ergebnisse zwischen den Studienzyklen ausgegangen werden muss.

- 1 = Die nationale Zielpopulation entspricht nicht oder nicht ausschließlich der vierten Jahrgangsstufe.
- 2 = Der Ausschöpfungsgrad und/oder die Ausschlüsse von der nationalen Zielpopulation erfüllen nicht die internationalen Vorgaben.
- 3 = Die Teilnahmequoten auf Schul- und/oder Schülerebene erreichen nicht die internationalen Vorgaben.
- 8 = Eingeschränkte Vergleichbarkeit aufgrund veränderter Teilnahmebedingungen zwischen den Studienzyklen.

A = Da Belgien (Fl. Gem.) und Lettland nicht an IGLU 2011 teilgenommen haben, können hier für diese Teilnehmer keine Ergebnisse berichtet werden.

B = Inkonsistenzen in den berichteten Differenzen sind im Rundungsverfahren begründet.

Δ_{16-11} = Differenz in den Prozentwerten zwischen 2016 und 2011.

lativ viel Zeit mit dem täglichen Lesen verbringen. Bei der Einordnung dieses Befunds ist zu berücksichtigen, dass die Frage nach dem täglichen Lesen außerhalb der Schule gestellt wurde und die den Kindern verfügbare Freizeit mit der Schulorganisationsform zusammenhängen kann. So ist beispielsweise anzunehmen, dass in Ländern mit flächendeckenden Ganztagsgrundschulen (etwa in den skandinavischen Ländern) die für außerschulische Aktivitäten verfügbare Freizeit geringer ausfällt als in Deutschland, wo im Schuljahr 2015/2016 rund 56 Prozent aller Grundschulen ein Ganztagsangebot bereitstellten (KMK, 2017).

Für den Vergleich der Erhebungszyklen werden nur Angaben von 2011 und 2016 berücksichtigt, da die Fragen in 2001 und 2006 nicht Teil des internationalen Schülerfragebogens waren. Abbildung 4.7 weist den Anteil an Schülerinnen und Schülern aus, die weniger als 30 Minuten pro Schultag außerhalb der Schule lesen, Abbildung 4.8 veranschaulicht die Anteile für die Kinder, die dies 2 Stunden oder mehr pro Schultag tun. Beim Vergleich der Angaben der Kinder aus 2011 und 2016 zeigt sich, dass sich der Anteil der ‚Wenigleser‘ in den hier

berücksichtigten Teilnehmerstaaten und -regionen mit Ausnahme von Italien und Bulgarien signifikant erhöht hat. Deutschland liegt mit einem Differenzwert von 7 Prozentpunkten im Mittelfeld der im Trend betrachteten Bildungssysteme. Signifikant größere Zunahmen des Anteils an Kindern, die weniger als 30 Minuten pro Tag lesen, finden sich in Singapur, Taiwan und Slowenien sowie in Ontario.

Zugleich hat sich in fast allen Teilnehmerstaaten und -regionen der Anteil der Schülerinnen und Schüler, die angeben, täglich 2 Stunden oder mehr in ihrer Freizeit zu lesen, von 2011 zu 2016 signifikant verringert, wie Abbildung 4.8 verdeutlicht. Die Veränderung in Deutschland in der Höhe von 4 Prozentpunkten unterscheidet sich nicht signifikant von den Veränderungen in den meisten der hier betrachteten Bildungssysteme. Allerdings sind in Italien, Belgien (Französische Gemeinschaft), England und Norwegen (4. Jahrgangsstufe) keine signifikanten Abnahmen des Anteils an Kindern zu beobachten, die täglich in diesem Zeitumfang lesen. In Hongkong, Schweden, Frankreich und Dänemark sind die Veränderungen signifikant geringer als in Deutschland.

Die in den Abbildungen 4.7 und 4.8 dargestellten Veränderungen in der täglichen Lesedauer weisen aus, dass es in einer Reihe von Bildungssystemen gelingt, die Zunahmen an Kindern, die täglich sehr wenig ihrer Freizeit für das Lesen verwenden, und die Abnahmen im Anteil derjenigen, die viel Zeit mit dem täglichen Lesen verbringen, geringer zu halten als in Deutschland. Für die meisten dieser Länder ist allerdings aus deutscher Sicht mit zu berücksichtigen, dass die Ausgangslagen 2011 vergleichsweise ungünstig waren.

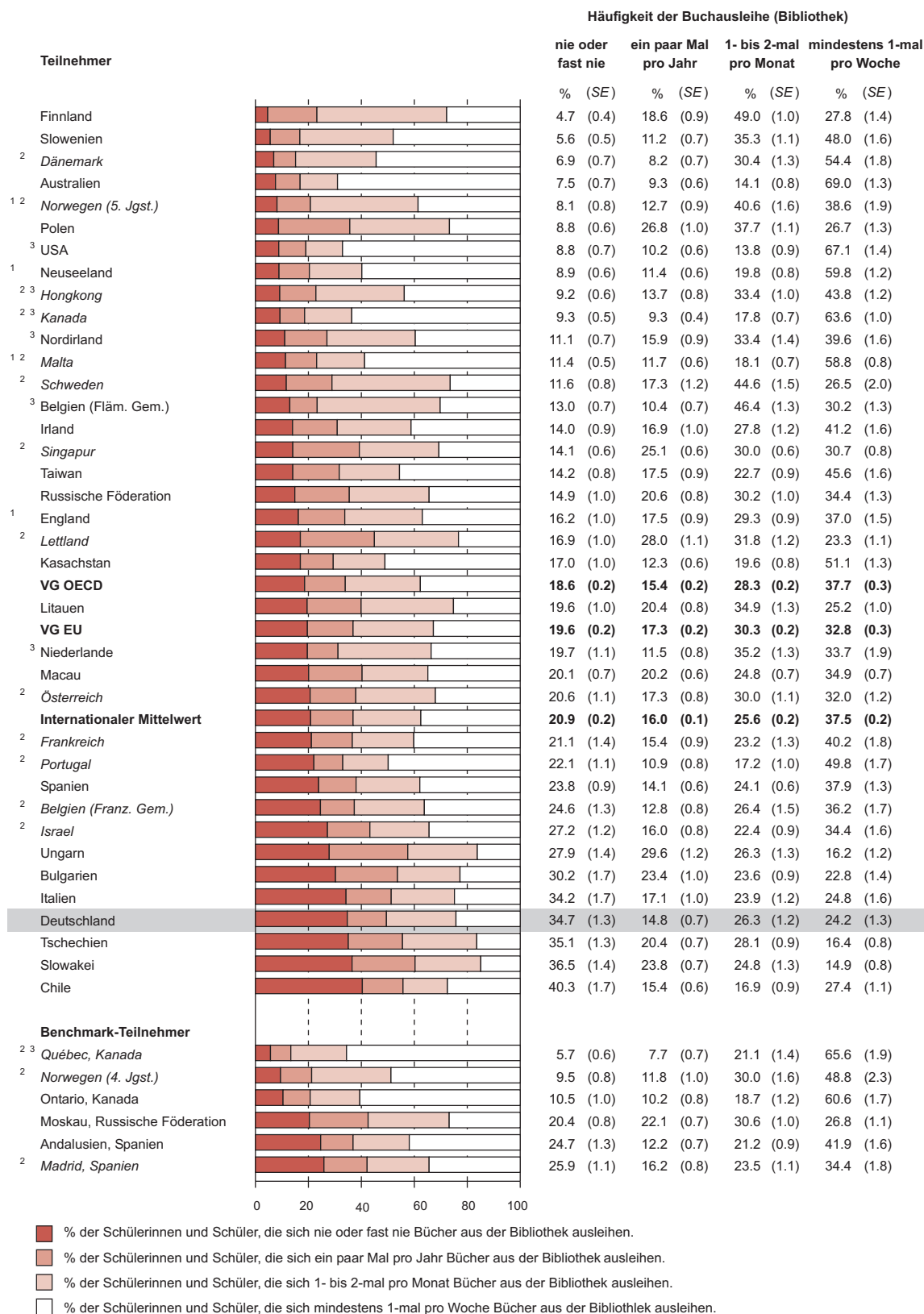
Wie die Häufigkeit des Lesens zum Vergnügen hängt auch die Dauer des täglichen Lesens außerhalb der Schule signifikant mit der Leseleistung der Kinder in Deutschland zusammen ($r = .17$; $p < .05$). Hinsichtlich der Schülerinnen und Schüler mit unterschiedlichem Leistungsniveau im Lesen (ohne Abbildung) lässt sich festhalten, dass sich erwartungskonform die Gruppe der lesestarken Schülerinnen und Schüler (Kompetenzstufen IV und V) in Bezug auf die Dauer ihrer Lesezeit deutlich von der Gruppe der Leseschwachen (Kompetenzstufen I und II) unterscheidet: Während 2016 über die Hälfte der Leseschwachen (51.7%) angibt, weniger als 30 Minuten täglich zu lesen, sind es bei den Lesestarken signifikant geringere 32.4 Prozent. Vergleicht man die Ergebnisse von 2011 und 2016, so fällt auf, dass sich der Anteil der Kinder, die weniger als 30 Minuten pro Tag lesen, in der Gruppe der leistungsstarken Schülerinnen und Schüler signifikant von 24.6 auf 32.4 Prozent erhöht hat. In der Gruppe mit mittleren Leseleistungen (Kompetenzstufe III) ist die Veränderung ebenfalls signifikant (2011: 38.5%; 2016: 45.6%). Zugleich verringert sich auch der Anteil derjenigen, die mehr als 2 Stunden täglich lesen, in den oberen Leistungsgruppen: Bei den Schülerinnen und Schülern auf den Kompetenzstufen IV und V verringert sich der Anteil von 17.0 Prozent im Jahr 2011 auf 11.2 Prozent im Jahr 2016, bei den Kindern auf Kompetenzstufe III von 12.1 Prozent (2011) auf 8.2 Prozent (2016). Bei den Schülerinnen und Schülern auf den Kompetenzstufen I und II zeigen sich demgegenüber keine signifikanten Änderungen bei den täglich wenig und den täglich viel Lesenden. Insgesamt gesehen sind Abnahmen der täglichen Lesedauer zu verzeichnen, die sich bei dieser Variable vor allem auf ein geändertes Leseverhalten der leistungsstärkeren Schülerinnen und Schüler zurückführen lassen.

2.3.3 Bibliotheksnutzung

Bibliotheken können Kinder durch ein vielfältiges Angebot an unterschiedlichen Lesematerialien zum Lesen anregen, indem sie Lesestoff zu altersangemessenen Inhalten oder Interessen von Kindern anbieten. Die Möglichkeit, die Bücher nach Thema oder Umfang selbstständig und nach eigenen Interessen auszuwählen, kann motivationsfördernd wirken. Darüber hinaus sind über eine erhöhte Lesemenge Effekte auf das Leseverständnis zu erwarten. In den IGLU-Erhebungen der Jahre 2006, 2011 und 2016 wurden die Schülerinnen und Schüler danach gefragt, wie häufig sie Bücher aus der Schulbibliothek oder der örtlichen Bibliothek ausleihen, wobei sich im Jahr 2016 die Frage auch auf elektronische Bücher (E-Books) bezieht. Die Ergebnisse im internationalen Vergleich werden in Abbildung 4.9 präsentiert. In Deutschland geben in 2016 34.7 Prozent der Schülerinnen und Schüler an, sich nie oder fast nie Bücher aus der Schulbibliothek oder örtlichen Bibliothek auszuleihen. 14.8 Prozent tun dies ein paar Mal pro Jahr, 26.3 Prozent der Schülerinnen und Schüler ein- bis zweimal pro Monat und 24.2 Prozent mindestens einmal pro Woche. Der internationale Vergleich zeigt, dass der Anteil der Kinder in Deutschland, die nie oder fast nie Bücher aus der Schulbibliothek oder örtlichen Bibliothek ausleihen, hoch ausfällt. Nur in einem Bildungssystem (Chile mit 40.3%) fällt der Anteil höher aus, in der Slowakei (36.5%), Tschechien (35.1%) und Italien (34.2%) unterscheidet er sich nicht signifikant vom Anteil in Deutschland. In allen übrigen Bildungssystemen sowie in den dargestellten Mittelwerten (international: 20.9%, EU: 19.6%, OECD: 18.6%) gibt es signifikant weniger Kinder, die sich nie oder fast nie Bücher ausleihen. In einigen Bildungssystemen ist der Anteil derjenigen, die nie oder fast nie Bücher entleihen, nur ein Viertel bis ein Fünftel so groß wie in Deutschland (unter den europäischen Teilnehmerstaaten beispielsweise in Dänemark mit 6.9% und in Slowenien mit 5.6%). Demgegenüber gibt es in Deutschland vergleichsweise wenige Kinder, die mindestens wöchentlich Bücher entleihen (24.2%), nur in drei Bildungssystemen fällt dieser Anteil signifikant geringer aus (Slowakei: 14.9%; Ungarn: 16.2%; Tschechien: 16.4%). Demgegenüber liegen in einigen Staaten die Anteile fast doppelt so hoch wie in Deutschland (unter den europäischen Teilnehmern beispielsweise in Dänemark mit 54.5% oder Slowenien mit 48.0%).

Insgesamt gesehen ist festzuhalten, dass sich 2016 zumindest gut die Hälfte (50.5%) aller Viertklässlerinnen und Viertklässler am Ende der Grundschulzeit in Deutschland ein- bis zweimal im Monat Bücher ausleiht, so dass Bibliotheken im Leseverhalten der Kinder durchaus eine Rolle spielen. Im internationalen Vergleich werden Bibliotheken aber in fast allen anderen Teilnehmerstaaten und -regionen deutlich häufiger für die Buchausleihe genutzt. Dies zeigt sich auch, wenn man auf die Gruppe an Kindern schaut, die zumindest monatlich Bücher aus der Bibliothek oder Schulbibliothek entleihen: In dieser Gruppe gibt es mit der Slowakei (39.7%), Ungarn (42.5%) und Tschechien (44.5%) nur drei europäische Bildungssysteme, bei denen der Anteil signifikant geringer ist als in Deutschland (50.5%). In der weit überwiegenden Mehrheit ist der Anteil signifikant höher, wobei unter den Teilnehmern die skandinavischen Länder Dänemark (84.8%), Norwegen (5. Jahrgangsstufe, 79.2%) und Finnland (76.8%) ins Auge fallen, sowie erneut Slowenien (83.3%). Bei diesen Befunden ist allerdings auch zu bedenken, dass die Angaben der Schülerinnen und Schüler unter anderem von einem Vorhandensein an Schulbibliotheken abhängig sind. Den bei IGLU 2016 befragten Schulleitungen zufolge stand 2016 für 72 Prozent der

Abbildung 4.9: Häufigkeit der Buchausleihe aus der Schulbibliothek oder örtlichen Bibliothek im internationalen Vergleich – IGLU 2016 (Anteile der Schülerinnen und Schüler in Prozent)



Kursiv gesetzt sind die Teilnehmer, für die von einer eingeschränkten Vergleichbarkeit der Ergebnisse ausgegangen werden muss.

1 = Die nationale Zielpopulation entspricht nicht oder nicht ausschließlich der vierten Jahrgangsstufe.

2 = Der Ausschöpfungsgrad und/oder die Ausschlüsse von der nationalen Zielpopulation erfüllen nicht die internationalen Vorgaben.

3 = Die Teilnahmequoten auf Schul- und/oder Schülerebene erreichen nicht die internationalen Vorgaben.

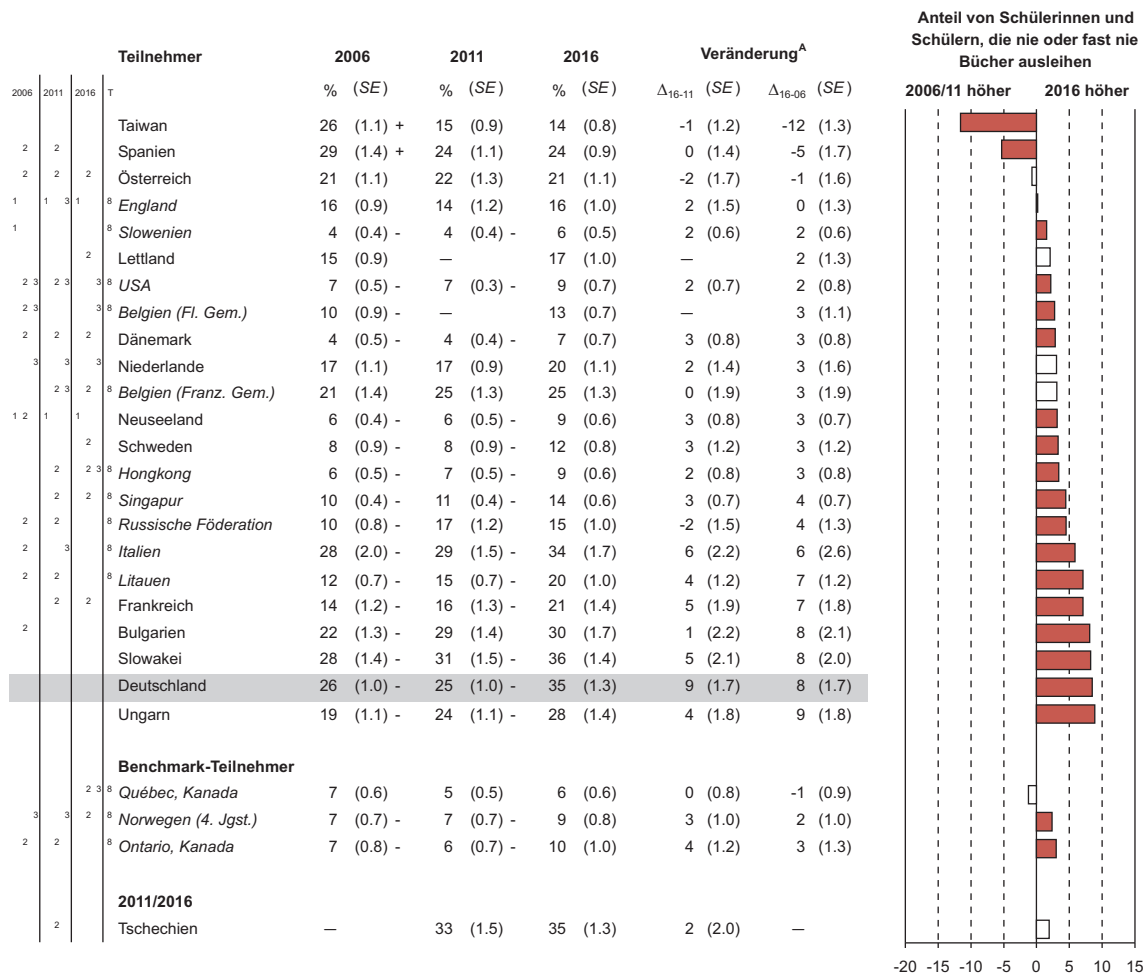
Schülerinnen und Schüler in Deutschland eine Schulbibliothek zur Verfügung, in einer Reihe von Ländern mit intensiverer Bibliotheksnutzung korrespondiert dies auch mit höheren Prozentanteilen an Schulen mit Schulbibliotheken, so zum Beispiel in Slowenien (100%), Norwegen (5. Jahrgangsstufe, 96%) oder Dänemark (94%) (Mullis, Martin, Foy & Hooper, 2017).

In Bezug auf den Trend in der Bibliotheksnutzung werden nun die Anteile der Schülerinnen und Schüler im internationalen Vergleich betrachtet, die nie oder fast nie Bücher aus einer schulischen oder örtlichen Bibliothek entleihen (siehe Abbildung 4.10), und diejenigen, die dies mindestens einmal pro Woche tun (siehe Abbildung 4.11). Für Deutschland zeigt sich von 2006 bis 2016 eine signifikante Zunahme des Anteils an Kindern, die nie oder fast nie Bücher entleihen, um 8 Prozentpunkte. Signifikante Zunahmen zeigen sich in insgesamt 18 Bildungssystemen. Die Veränderung ist in Deutschland nominell ausgeprägter als in den meisten der hier betrachteten Bildungssysteme, wobei sich die Veränderungen in der Russischen Föderation, in Italien, Litauen, Frankreich, Bulgarien, der Slowakei und Ungarn nicht signifikant vom deutschen Veränderungswert unterscheiden. Eine signifikante Verringerung des Anteils an Kindern, die nie oder fast nie Bücher entleihen, ist nur in zwei Staaten zu verzeichnen: In Taiwan beträgt diese Veränderung 12 Prozentpunkte, in Spanien 5 Prozentpunkte.

Aus Abbildung 4.11 ist ersichtlich, dass der Anteil an Kindern, die mindestens einmal pro Woche Bücher entleihen, in Deutschland von 2006 bis 2016 signifikant um 5 Prozentpunkte gesunken ist. Ein entsprechender Trend ist in der Mehrheit der betrachteten Bildungssysteme zu beobachten, wobei sich in Litauen (14 Punkte), in der Russischen Föderation (13 Punkte) sowie in Dänemark, Frankreich, Lettland und Ungarn (jeweils 10 Punkte) die höchsten Veränderungswerte zeigen. Unter diesen ist in Litauen und der Russischen Föderation der Prozentwert der Veränderung signifikant höher als in Deutschland. In zehn Bildungssystemen sind die Veränderungen von 2006 bis 2016 demgegenüber nicht signifikant. Ein signifikanter Anstieg der Bibliotheksnutzung ist nur in Taiwan zu verzeichnen: Von 2006 bis 2016 ist hier der Anteil an Kindern, die mindestens wöchentlich Bücher entleihen, um 8 Prozentpunkte gestiegen.

Wenn man die Buchausleihe für die Schülerinnen und Schüler in Deutschland nach ihrem Leistungsniveau im Lesen differenziert betrachtet (ohne Abbildung), lässt sich feststellen, dass der Anteil der Kinder, die nie oder fast nie Bücher entleihen, in den letzten 10 Jahren in den drei in diesem Kapitel unterschiedenen Leistungsgruppen signifikant gestiegen ist, wobei der höchste Anstieg (um 11 Prozentpunkte) in der Gruppe der schwachen Leserinnen und Leser (Kompetenzstufen I und II) zu beobachten ist. Zugleich ist der Anteil der häufigen Bibliotheksnutzer in allen Leistungsgruppen nominell gesunken. Signifikante Unterschiede zeigen sich allerdings nur bei den leseschwachen Schülerinnen und Schülern (um rund 10 Prozent) sowie bei den Schülerinnen und Schülern auf Kompetenzstufe III (um rund 7 Prozent). Dass sich die größten Veränderungen im Trend in der Gruppe der Leseschwachen zeigen, ist durchaus bedenkenswert.

Abbildung 4.10: Schülerinnen und Schüler, die angeben, nie oder fast nie Bücher aus der Schulbibliothek oder örtlichen Bibliothek auszuleihen, im internationalen Vergleich – IGLU 2006, 2011 und 2016 im Vergleich



Statistisch signifikante Veränderungen zwischen 2006 und 2016 ($p < .05$).

Kursiv gesetzt sind die Teilnehmer, für die von einer eingeschränkten Vergleichbarkeit der Ergebnisse zwischen den Studienzyklen ausgegangen werden muss.

1 = Die nationale Zielpopulation entspricht nicht oder nicht ausschließlich der vierten Jahrgangsstufe.

2 = Der Ausschöpfungsgrad und/oder die Ausschlüsse von der nationalen Zielpopulation erfüllen nicht die internationalen Vorgaben.

3 = Die Teilnahmequoten auf Schul- und/oder Schülerebene erreichen nicht die internationalen Vorgaben.

8 = Eingeschränkte Vergleichbarkeit aufgrund veränderter Teilnahmebedingungen zwischen den Studienzyklen.

A = Inkonsistenzen in den berichteten Differenzen sind im Rundungsverfahren begründet.

+ = Anteil von Schülerinnen und Schülern, die nie oder fast nie Bücher ausleihen, 2006 bzw. 2011 statistisch signifikant höher als 2016 ($p < .05$).

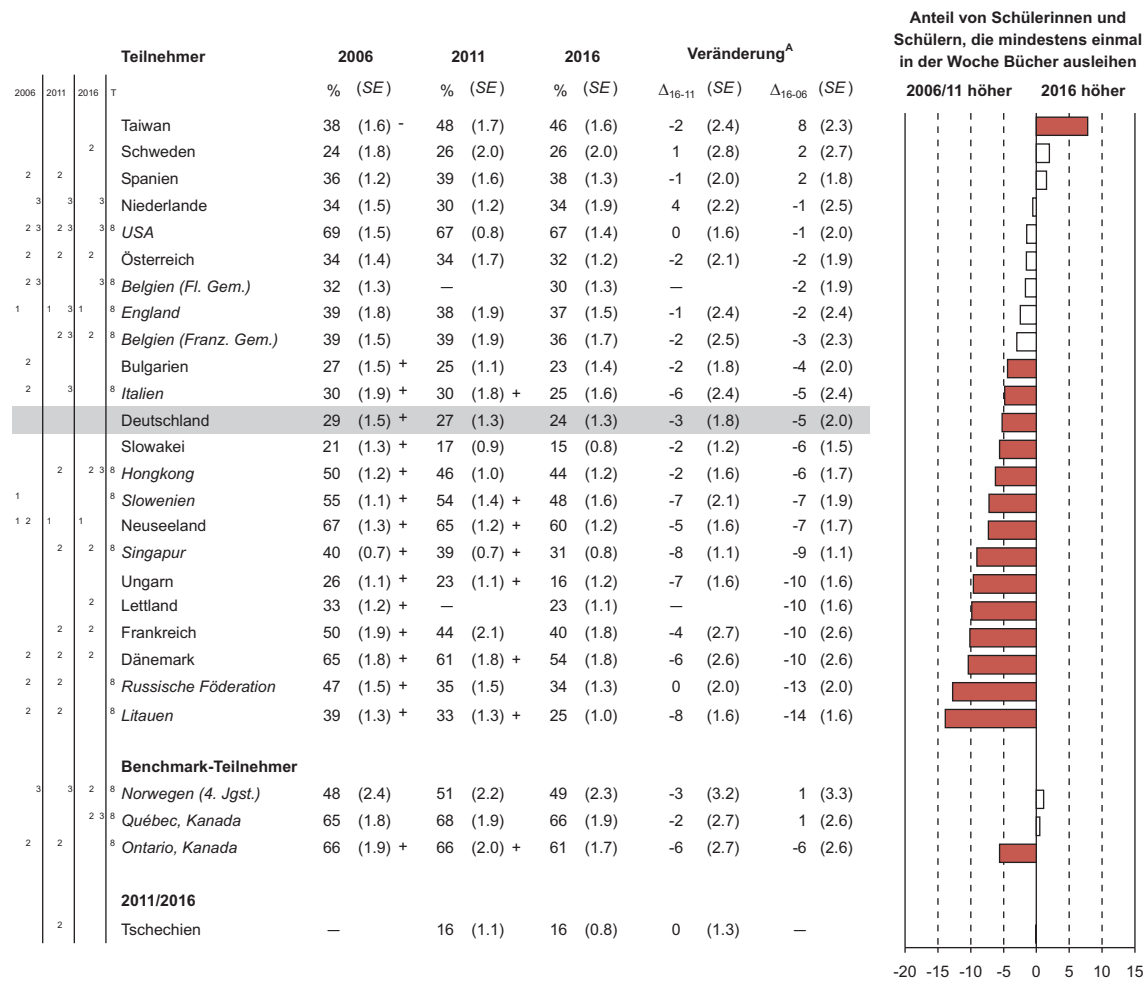
- = Anteil von Schülerinnen und Schülern, die nie oder fast nie Bücher ausleihen, 2006 bzw. 2011 statistisch signifikant niedriger als 2016 ($p < .05$).

$\Delta_{16-06} / \Delta_{16-11}$ = Differenz in den Prozentwerten zwischen 2016 und 2006 bzw. 2011 (bei denjenigen Teilnehmern, die nicht an IGLU 2006 teilgenommen haben).

2.4 Familiäre und individuelle Bedingungsfaktoren des Risikos schwacher Lesekompetenz

Vor dem Hintergrund des Befunds, dass sich die Gruppe der leseschwachen Schülerinnen und Schüler in Deutschland im IGLU-Trend seit 2001 vergrößert hat und 2016 rund 19 Prozent der Kinder nicht die Kompetenzstufe III erreichen (siehe Kapitel 3 in diesem Band), wird im Folgenden betrachtet, in welchem Zusammenhang das Leseselbstkonzept, die Lesemotivation und das Leseverhalten mit einer Verringerung des Risikos stehen, der Gruppe der schwachen Leserinnen und Leser anzugehören, und welche Rolle die Lesesozialisation in der Familie in diesem Kontext spielt. Zugleich werden zentrale strukturelle

Abbildung 4.11: Schülerinnen und Schüler, die angeben, mindestens einmal in der Woche Bücher aus der Schulbibliothek oder örtlichen Bibliothek auszuleihen, im internationalen Vergleich – IGLU 2006, 2011 und 2016 im Vergleich



Statistisch signifikante Veränderungen zwischen 2006 und 2016 ($p < .05$).

Kursiv gesetzt sind die Teilnehmer, für die von einer eingeschränkten Vergleichbarkeit der Ergebnisse zwischen den Studienzyklen ausgegangen werden muss.

1 = Die nationale Zielpopulation entspricht nicht oder nicht ausschließlich der vierten Jahrgangsstufe.

2 = Der Ausschöpfungsgrad und/oder die Ausschlüsse von der nationalen Zielpopulation erfüllen nicht die internationalen Vorgaben.

3 = Die Teilnahmequoten auf Schul- und/oder Schülerebene erreichen nicht die internationalen Vorgaben.

8 = Eingeschränkte Vergleichbarkeit aufgrund veränderter Teilnahmebedingungen zwischen den Studienzyklen.

A = Inkonsistenzen in den berichteten Differenzen sind im Rundungsverfahren begründet.

+ = Anteil von Schülerinnen und Schülern, die mindestens 1-mal in der Woche Bücher ausleihen, 2006 bzw. 2011 statistisch signifikant höher als 2016 ($p < .05$).

- = Anteil von Schülerinnen und Schülern, die mindestens 1-mal in der Woche Bücher ausleihen, 2006 bzw. 2011 statistisch signifikant niedriger als 2016 ($p < .05$).

$\Delta_{16-06} / \Delta_{16-11}$ = Differenz in den Prozentwerten zwischen 2016 und 2006 bzw. 2011 (bei denjenigen Teilnehmern, die nicht an IGLU 2006 teilgenommen haben).

Herkunftsmerkmale (Migrationshintergrund, Bildungsniveau, Berufsstatus) sowie individuelle Kovariaten (Geschlecht, kognitive Fähigkeiten) berücksichtigt. Wie in den Kapiteln 5, 6 und 7 in diesem Band ausführlicher dargestellt, sind in der Gruppe der leseschwachen Schülerinnen und Schüler, deren Leistungen auf den unteren beiden Kompetenzstufen zu verorten sind, Jungen stärker vertreten als Mädchen und Kinder mit Migrationshintergrund und aus bildungsfernen Elternhäusern stärker als Kinder ohne Migrationshintergrund und aus bildungsnahen Elternhäusern. Im Folgenden werden die Ergebnisse logistischer Mehrebenenregressionen vorgestellt, anhand derer überprüft wurde, inwieweit im Trend aller vier Erhebungszyklen von IGLU das Leseselbstkonzept, die Lesemotivation und das Leseverhalten der Schülerinnen und Schüler über diese

Hintergrundvariablen hinaus prädiktive Kraft für die Zugehörigkeit zur Gruppe der schwachen Leserinnen und Leser haben. Die Ergebnisse werden in zwei Schritten dargestellt.

Zunächst wird in Tabelle 4.1 betrachtet, inwieweit sich das Risiko, zur Gruppe der Leseschwachen zu gehören, durch positive Ausprägungen von Leseselbstkonzept, Lesemotivation, Leseverhalten und der Lesesozialisation im Elternhaus reduziert, wobei Modell 1 dies ohne Kontrollvariablen betrachtet und Modell 2 die oben genannten Merkmale als zentrale Kovariaten der Leseleistung hinzunimmt. Ferner wurden als ergänzende Kontrollvariable die kognitiven Fähigkeiten der Schülerinnen und Schüler in die Analyse einbezogen. Tabelle 4.2 nimmt in der Gegenperspektive in den Blick, inwieweit das Risiko, zur Gruppe der Leseschwachen zu gehören, durch Bildungsniveau, Berufsstatus, Migrationshintergrund und Geschlecht erklärt werden kann (Modell 1) und inwieweit sich diese Effekte verändern, wenn Leseselbstkonzept, Lesemotivation, Leseverhalten, die Lesesozialisation im Elternhaus und die kognitiven Grundfähigkeiten kontrolliert werden (Modell 2).

Die abhängige Variable bildet in den logistischen Mehrebenenregressionen die Zugehörigkeit der Kinder zu der Gruppe schwacher Leserinnen und Leser auf den Kompetenzstufen I oder II. Die Analysen stellen eine Ergänzung und Spezifizierung des allgemeinen Trendmodells der Leseleistung in diesem Band dar (zu diesem Modell siehe Kapitel 2, Abschnitt 12, zur gemeinsamen Skalierung der Leseleistungswerte im Trend siehe Kapitel 3).

Die Konstrukte ‚Lesesozialisation‘ und ‚Lesemotivation‘ fließen in Form kontinuierlicher Variablen in die Modelle ein. Hierzu wurde auf Basis der in den verschiedenen Erhebungszyklen von IGLU eingesetzten Variablen jeweils ein gemeinsamer Trendindex skaliert. Für die Lesesozialisation im Elternhaus wurde ebenfalls ein Trendindex skaliert. Hierbei wurden Angaben aus dem Elternfragebogen zu vier Aspekten berücksichtigt: die Anzahl der Bücher im Haushalt, die Anzahl der Kinderbücher im Haushalt, die elterliche Lesemotivation sowie leseförderliche Aktivitäten, die Eltern mit ihren Kindern unternehmen (z.B. *Meinem Kind beim Lesen für die Schule helfen*). Die Auswahl der Variablen orientiert sich an der Bildung eines Index zur Lesesozialisation bei Stubbe et al. (2007) und Tarelli (2010), schließt allerdings nicht alle dort berücksichtigten Bereiche mit ein. Details zur Bildung der Variablen zum Bildungsniveau und zum Berufsstatus werden in Kapitel 6 in diesem Band ausgeführt, für die Variablen zum Migrationshintergrund sei auf Kapitel 7 in diesem Band verwiesen.

Zur besseren Veranschaulichung der Bedeutung der Regressionsgewichte wurden die Koeffizienten in sogenannte *odds ratios* (Chancenverhältnisse) transformiert. Diese drücken das mit dem jeweiligen Merkmal verbundene relative Risiko aus, der Gruppe der Leseschwachen anzugehören. Ist ein Wert größer als 1, drückt dies ein erhöhtes Risiko der Gruppenzugehörigkeit aus, ein Wert kleiner als 1 steht für ein verringertes Risiko. Bei dichotomen und dichotomisierten Variablen wird das relative Risiko der genannten Gruppe mit dem der Referenzkategorie verglichen. So geht beispielsweise in Modell 1 in Tabelle 4.1 das Leseverhalten mit einem *odds ratio* von 0.59 einher. Dies bedeutet, dass Kinder, die täglich oder fast täglich zum Vergnügen lesen, ein um den Faktor 0.59 beziehungsweise ein um 41 Prozent vermindertes Risiko haben, der Gruppe der schwachen Leserinnen und Leser anzugehören – und zwar im Vergleich zu Kindern, die nie oder fast nie zu ihrem Vergnügen lesen. Im Fall von kontinuierlichen Variablen stehen die *odds ratios* für die mit einer Standardabweichung

Tabelle 4.1: Prädiktion der Zugehörigkeit zur Gruppe schwacher Leserinnen und Leser (Kompetenzstufen I und II) durch individuelle und familiäre Variablen – Ergebnisse logistischer Mehrebenenregressionen (*odds ratios*)

	Modell 1	Modell 2
Hohes Leseselbstkonzept ^A	0.42 **	0.45 **
Hohe Lesemotivation ^B	— ns	— ns
Intensives Leseverhalten ^C	0.59 **	0.61 *
Hoher Grad an Lesesozialisation im Elternhaus ^D	0.42 **	0.57 **

Signifikanzniveau: ns = nicht signifikant; * = signifikant ($p < .05$); ** = signifikant ($p < .01$).

Modell 1: Trendmodell unter Berücksichtigung der Mehrebenenstruktur.

Modell 2: Modell 1 unter Kontrolle von Bildungsniveau, Berufsstatus, Migrationshintergrund und Geschlecht (siehe Tabelle 4.2 in diesem Kapitel) sowie kognitiven Fähigkeiten (siehe Kapitel 2 in diesem Band).

A = Skalierter Index des Leseselbstkonzepts (Messinvarianz über die Zyklen angenommen).

B = Skalierter Index der Lesemotivation (Messinvarianz über die Zyklen angenommen).

C = Lesen zum Vergnügen (0 = Nie oder fast nie; 1 = Jeden Tag oder fast jeden Tag).

D = Skalierter Index der Lesesozialisation im Elternhaus (Messinvarianz über die Zyklen angenommen).

IEA: Progress in International Reading Literacy Study (PIRLS)

© IGLU 2016

auf der unabhängigen Variable verbundene Veränderung des relativen Risikos. Ein Anstieg des Index des Leseselbstkonzepts um eine Standardabweichung geht in Modell 1 mit einem *odds ratio* von 0.42 einher, also mit einem um den Faktor 0.42 beziehungsweise 58 Prozent verringerten Risiko. Neben den *odds ratios* sind in den Tabellen 4.1 und 4.2 auch die jeweiligen Signifikanzen dieser Koeffizienten ausgewiesen.

Die Ergebnisse von Modell 1 in Tabelle 4.1 zeigen signifikante Effekte eines hohen Leseselbstkonzepts und des täglichen oder fast täglichen Lesens zum Vergnügen auf die Verminderung des Risikos, zur Gruppe der Leseschwachen zu gehören. Auch der Effekt der Lesesozialisation ist signifikant – ein günstiger Wert reduziert das Risiko, der Gruppe der Leseschwachen anzugehören, um mehr als 50 Prozent. Eine hohe Lesemotivation hat unter gleichzeitiger Berücksichtigung der übrigen Variablen keinen signifikanten Effekt. In einer reduzierten Version von Modell 1 (ohne Abbildung), in der die Lesesozialisation im Elternhaus nicht mit aufgenommen wurde, zeigt sich ein signifikanter Effekt der Lesemotivation (*odds ratio* = 0.85, $p < .05$) unter gleichzeitiger Berücksichtigung von Leseselbstkonzept (*odds ratio* = 0.39, $p < .01$) und Leseverhalten (*odds ratio* = 0.54, $p < .01$). Modell 2 zeigt, dass ein hohes Leseselbstkonzept, das tägliche oder fast tägliche Lesen zum Vergnügen sowie ein hoher Grad an Lesesozialisation im Elternhaus das Risiko, zur Gruppe der schwachen Leserinnen und Leser zu gehören, auch unter Kontrolle der strukturellen Herkunftsmerkmale und der individuellen Kovariaten signifikant reduzieren, wobei die Effekte etwas schwächer ausfallen.

In Tabelle 4.2 zeigen sich in Modell 1 analog zu den Ergebnissen im allgemeinen Trendmodell (siehe Anhang B in diesem Band) signifikante und bedeutsame Effekte des Bildungsniveaus, des Berufsstatus der Eltern und des Migrationshintergrunds der Schülerinnen und Schüler auf das Risiko, der Gruppe der Leseschwachen anzugehören; das Geschlecht der Schülerinnen und Schüler hat unter gleichzeitiger Betrachtung der übrigen Variablen keinen signifikanten Effekt, so dass diese Befunde für Jungen und Mädchen gleichermaßen gelten. Unter Kontrolle von Leseselbstkonzept, Lesemotivation, Leseverhalten und der Lesesozialisation im Elternhaus sowie der kognitiven Grundfähigkeiten (Modell

Tabelle 4.2: Prädiktion der Zugehörigkeit zur Gruppe schwacher Leserinnen und Leser (Kompetenzstufen I und II) durch strukturelle HerkunftsvARIABLEN und Geschlecht – Ergebnisse logistischer Mehrebenenregressionen (*odds ratios*)

	Modell 1	Modell 2
Familie mit hohem Bildungsniveau ^A	0.38 **	— ns
Familie mit hohem Berufsstatus ^B	0.40 **	0.62 *
Migrationshintergrund (ein Elternteil im Ausland geboren) ^C	2.08 **	1.91 **
Migrationshintergrund (beide Elternteile im Ausland geboren) ^D	3.34 **	2.80 **
Geschlecht ^E	— ns	— ns

Signifikanzniveau: ns = nicht signifikant; * = signifikant ($p < .05$); ** = signifikant ($p < .01$).

Modell 1: Trendmodell unter Berücksichtigung der Mehrebenenstruktur.

Modell 2: Modell 1 unter Kontrolle von Leseselbstkonzept, Lesemotivation, Leseverhalten und Lesesozialisation im Elternhaus (siehe Tabelle 4.1 in diesem Kapitel) sowie kognitiven Fähigkeiten (siehe Kapitel 2 in diesem Band).

A = Bildungsniveau nach höchstem Bildungsabschluss der Eltern (0 = Kein Elternteil mit (Fach-)Hochschulabschluss; 1 = Mindestens ein Elternteil mit (Fach-)Hochschulabschluss), siehe Kapitel 6 in diesem Band.

B = Berufsstatus nach Angabe der Eltern (0 = Manuell Tätige, Angestellte und kleinere Unternehmer; 1 = Akademiker, Techniker und Führungskräfte), siehe Kapitel 6 in diesem Band.

C = Migrationshintergrund nach Geburtsland der Eltern (0 = Kein Elternteil im Ausland geboren; 1 = Ein Elternteil im Ausland geboren), siehe Kapitel 7 in diesem Band.

D = Migrationshintergrund nach Geburtsland der Eltern (0 = Kein Elternteil im Ausland geboren; 1 = Beide Elternteile im Ausland geboren), siehe Kapitel 7 in diesem Band.

E = Geschlecht (0 = Mädchen; 1 = Jungen), siehe Kapitel 5 in diesem Band.

IEA: Progress in International Reading Literacy Study (PIRLS)

© IGLU 2016

2) zeigt sich, dass das Bildungsniveau in den Familien keinen signifikanten Beitrag zur Erklärung von Leseschwäche leistet und dass sich die Effekte des Berufsstatus und des Migrationshintergrunds leicht reduzieren.

Insgesamt gesehen sprechen die Koeffizienten in Tabelle 4.2 dafür, dass ein positives Leseselbstkonzept und ein häufiges Lesen zum Vergnügen das Risiko, der Gruppe der Leseschwachen anzugehören, ebenso bedeutsam vermindern wie ein hoher Grad an Lesesozialisation im Elternhaus. In der Höhe sind diese Effekte (unter gleichzeitiger Betrachtung aller im Modell aufgenommen Variablen) jeweils denen eines hohen elterlichen Berufsstatus vergleichbar.

Zugleich zeigt Tabelle 4.2 aber auch, dass in der Gruppe der Kinder mit Migrationshintergrund, insbesondere bei beiden im Ausland geborenen Elternteilen, im Vergleich zu Kindern, deren Eltern in Deutschland geboren sind, ein deutlich erhöhtes Risiko besteht, den Leistungsschwachen anzugehören. Auch unter Berücksichtigung der Variablen zu Leseselbstkonzept, Lesemotivation und Leseverhalten sowie der Lesesozialisation im Elternhaus (im Vergleich von Modell 1 und Modell 2 in Tabelle 4.2) verringert sich dieses Risiko nur geringfügig. Zur Erklärung für diesen deutlichen Effekt des Migrationshintergrunds unter Berücksichtigung der übrigen Merkmale im Modell wären weitergehende Analysen und auch zusätzliche Daten notwendig, da bei den Variablen Migrationshintergrund und Berufsstatus Personengruppen zusammengefasst werden, die in Bezug auf ihre kulturellen Praktiken und Wertvorstellungen erheblich voneinander abweichen dürften. Berücksichtigt werden könnte hierbei auch die Häufigkeit, mit der in der Familie Deutsch gesprochen wird.

3 Zusammenfassung

Bei IGLU werden neben den Leseleistungen der Schülerinnen und Schüler auch das Leseselbstkonzept, die Lesemotivation und das Leseverhalten (wie das Lesen zum Vergnügen außerhalb der Schule, die tägliche Lesedauer in der Freizeit sowie das Entleihen von Büchern aus der örtlichen Bibliothek oder Schulbibliothek) erfasst. In dieser Zusammenfassung werden vorwiegend die Veränderungen in diesen Merkmalen – je nach Datenlage – in den letzten 5 bis 15 Jahren dargestellt, Bedingungsfaktoren schwacher Leseleistung fokussiert und die Ergebnisse im Hinblick auf Fördermöglichkeiten diskutiert. Veränderungen in der Stichprobenzusammensetzung, die hinsichtlich der Befunde im Zyklenvergleich zu berücksichtigen sind, sind in Kapitel 2 in diesem Band dargestellt.

Leseselbstkonzept. Die Viertklässlerinnen und Viertklässler in Deutschland schätzen im Jahr 2016 ihre eigenen Lesefähigkeiten überwiegend positiv ein. In den mittleren Skalenwerten zeigen sich keine signifikanten Veränderungen zwischen 2011 und 2016. Im Jahr 2016 weisen etwas weniger Kinder ein hohes Selbstkonzept auf als im Jahr 2011, der Anteil an Kindern mit einem Selbstkonzept mittlerer Höhe hat sich im Gegenzug leicht vergrößert. Mit jeweils 5 Prozent sind die Anteile der Schülerinnen und Schüler mit einem niedrigen Selbstkonzept in etwa gleich geblieben. Eine Betrachtung nach Kompetenzstufen im Lesen zeigt, dass die Schülerinnen und Schüler in 2016 etwas realistischere Selbsteinschätzungen ihrer Lesefähigkeiten haben als in 2011.

Lesemotivation. Insgesamt gesehen sind die Schülerinnen und Schüler in Deutschland weiterhin positiv dem Lesen gegenüber eingestellt. Die Trendbetrachtung zeigt allerdings, dass in 2016 die Werte ungünstiger als 2001 sind – fast jedes sechste Kind hat am Ende der Grundschulzeit nun eine geringe Lesemotivation, eine bedenkenswerte Entwicklung. Im Vergleich der IGLU-Erhebungszyklen zeigen sich Änderungen insbesondere bei den leseschwachen Kindern (Kompetenzstufen I und II): In dieser Leistungsgruppe erhöht sich der Anteil an gering Lesemotivierten um 11 Prozentpunkte, der Anteil an hoch Lesemotivierten sinkt um rund 15 Prozentpunkte.

Lesen zum Vergnügen. 2016 lesen etwas mehr als 70 Prozent der Schülerinnen und Schüler in Deutschland zumindest ein- bis zweimal wöchentlich zu ihrem Vergnügen. Rund 17 Prozent geben an, nie oder fast nie außerhalb der Schule zum Vergnügen zu lesen. Der Anteil hat sich in Deutschland im Vergleich zu 2001 nicht signifikant verändert. In neun Bildungssystemen ist es in diesem Zeitraum gelungen, den Anteil dieser ‚Nichtleser‘ signifikant zu verringern. Zugleich zeigt der internationale Vergleich, dass der Anteil an Schülerinnen und Schülern, die jeden Tag oder fast jeden Tag zu ihrem Vergnügen lesen, in Deutschland mit rund 43 Prozent vergleichsweise hoch ausfällt. Allerdings hat sich dieser Anteil zwischen 2001 und 2016 leicht verringert, was auch für eine Reihe anderer europäischer Staaten zutrifft. Die vergleichsweise ungünstigste Entwicklung betrifft auch hier die Kinder mit geringen Leseleistungen: Im Vergleich zur Gruppe der Leistungsstarken finden sich hier die größte Abnahme an denjenigen, die täglich oder fast täglich zum Vergnügen lesen und die größte Zunahme derjenigen, die dies nie oder fast nie tun.

Tägliche Lesedauer. Rund 60 Prozent der Kinder in Deutschland geben 2016 an, mindestens eine halbe Stunde täglich außerhalb der Schule zu lesen. Der Anteil an Kindern, die angeben, täglich weniger als 30 Minuten außerhalb der Schule zu lesen, fällt im internationalen Vergleich nur in drei Bildungssystemen

signifikant geringer aus. Zwei Stunden und mehr lesen in Deutschland rund 10 Prozent der Schülerinnen und Schüler, nur in einem Teilnehmerstaat liegt der Wert signifikant höher. Im Vergleich zu 2011 zeigt sich, dass sich der Anteil der Wenigleser in fast allen betrachteten Teilnehmerstaaten und -regionen erhöht und der Anteil der Vielleser verringert. Dies ist auch in Deutschland so. Leistungsschwache Kinder lesen erwartungsgemäß weniger in ihrer Freizeit als leistungsstarke. Abnahmen der täglichen Lesedauer, wie sie sich im internationalen Trend im Mittel zeigen, ergeben sich in Deutschland allerdings vor allem aus geringeren Lesezeiten der leistungsstärkeren Schülerinnen und Schüler.

Bibliotheksnutzung. Gut 50 Prozent aller Schülerinnen und Schüler in Deutschland leihen sich zumindest ein- bis zweimal im Monat Bücher aus. Bibliotheken spielen also im Leseverhalten der Kinder am Ende der Grundschulzeit auch in 2016 durchaus eine Rolle. Der internationale Vergleich zeigt aber, dass Bibliotheken in den übrigen Bildungssystemen deutlich häufiger für die Buchausleihe besucht und genutzt werden. Zwischen 2006 und 2016 ist die Anzahl derjenigen, die nie oder fast nie Bücher aus der Bibliothek auszuliehen, in fast allen Ländern gestiegen (in Deutschland 8 Prozentpunkte). Diese Veränderung betrifft in Deutschland alle drei Leseleistungsgruppen, die leseschwachen Schülerinnen und Schüler allerdings am stärksten. Zugleich ist der Anteil der häufigen Bibliotheksnutzer bei den Schülerinnen und Schülern auf den Kompetenzstufen I und II sowie III signifikant gesunken.

Insgesamt gesehen zeigen sich die Schülerinnen und Schüler bei IGLU 2016 als durchaus selbstbewusste und motivierte Leserinnen und Leser. Zugleich zeigt sich im internationalen Trend, dass in Deutschland wie in den meisten Teilnehmerstaaten und -regionen Abnahmen in der Häufigkeit und Intensität des Lesens zu beobachten sind. In Deutschland betrifft dies insbesondere die Gruppe der leseschwachen Schülerinnen und Schüler, bei denen auch vergleichsweise ungünstige Änderungen in der Lesemotivation zu beobachten sind – dieser Befund kann nicht zufriedenstellend sein und sollte zum Anlass gezielter Leseförderung genommen werden.

Bedingungsfaktoren schwacher Leseleistungen. Logistische Mehrebenenregressionen, die den Beitrag familiärer und individueller Variablen zur Vorhersage der Zugehörigkeit zur Gruppe der leseschwachen Kinder modellieren, verdeutlichen, dass in allen vier Erhebungszyklen von IGLU für Kinder aus Akademikerfamilien im Vergleich zu Kindern, deren Eltern einer niedrigeren Berufsstatusgruppe zuzuordnen sind, ein deutlich reduziertes Risiko besteht, den Leistungsschwachen anzugehören. Demgegenüber besteht für Kinder mit Migrationshintergrund, insbesondere bei beiden im Ausland geborenen Elternteilen, im Vergleich zu Kindern, deren Eltern in Deutschland geboren sind, ein deutlich erhöhtes Risiko, den Leistungsschwachen anzugehören. Ein hohes Leseselbstkonzept, häufiges Lesen zum Vergnügen und ein hohes Maß an leseförderlichen Ressourcen und Aktivitäten im Elternhaus mindern demgegenüber beträchtlich das Risiko. Diese Variablen können somit mögliche Ansatzpunkte für eine Förderung leseschwacher Schülerinnen und Schüler darstellen, die sich in ihren Wirkungen ergänzen. Diesem Befund wäre in vertiefenden Analysen und auf Basis längsschnittlicher Daten weiter nachzugehen. Das Ergebnis, dass der Einfluss des Bildungsniveaus in den Familien vollständig über die Lesesozialisation und die individuellen Lesemerkmale zu erklären ist und sich der Effekt des Berufsstatus bei Berücksichtigung dieser Variablen reduziert, lässt sich als Hinweis auf Unterschiede in den kulturellen Praktiken in den Familien lesen. Sozioökonomisch schlechter gestellte und weniger

bildungsnahe Elternhäuser könnten somit von Informationen profitieren, wie sie informelle und formelle Bildungsangebote für die Leseförderung besser nutzen können. Weitere Möglichkeiten hierzu können darin liegen, dass Schulen stärker die Beteiligungen von Eltern ermöglichen und Zugänge zu Wissen und Abstimmungen von schulischen und familiären Fördermöglichkeiten eröffnen. Hiervon können insbesondere Kinder aus sozial benachteiligten Familien und Kinder mit Migrationshintergrund profitieren, wobei die Möglichkeiten, Eltern unterschiedlicher soziokultureller Herkunft entsprechend ihren Bedürfnissen zu beteiligen, mit der Schulform zusammenhängen und vor allem an rhythmisiert organisierten Ganztagsgrundschulen bestehen dürften (Lokhande, Hoefl & Wendt, 2014). Leseförderprogramme, die als Kooperationen zwischen Elternhaus und Schule gestaltet sind, haben sich zudem als effektiver erwiesen als solche, die rein schulisch organisiert waren (Villiger, Niggli, Wandeler & Kutzelmann, 2012).

Die Befunde zu Selbstkonzept, Motivation, und Verhalten und Leistungen verweisen darauf, dass eine umfassende Leseförderung nicht an einem einzelnen dieser Merkmale ansetzen, sondern diese gemeinsam und aufeinander bezogen berücksichtigen sollte, wobei Schulen wie Familien relevante Kontexte darstellen. Hierbei sollte im Blick behalten werden, dass die Förderung der Lesefähigkeiten als solche wiederum positive Wirkungen auf das Selbstkonzept, die Motivation und die Verhaltensweisen der Schülerinnen und Schüler haben kann, insbesondere, wenn diese ihre Leistungen als Erfolge eigener Anstrengungen erleben können. Wie Rosebrock und Nix (2017) aufzeigen, genügt es für schwache Leserinnen und Leser nicht, ihnen Gelegenheiten und Anreize zum intensiven Lesen zu geben, sie brauchen zusätzliche Fördermaßnahmen zur Verbesserung ihrer Lesekompetenz, bei denen folgende Aspekte relevant sein können: (1) auf den individuellen Lernstand im Lesen abgestimmte Aufgaben, (2) Erwerb von Lesestrategien und Arbeitstechniken, (3) Maßnahmen zur Steigerung der Lesemotivation (z.B. Anknüpfen an die Interessen des Kindes, Ermöglichen von Kompetenzerlebnissen, Angebot von reichhaltigen Lesematerialien, kooperative Lernformen), (4) Berücksichtigung des Selbstbilds des Kindes und (5) Zusammenarbeit mit den Eltern (siehe auch Valtin, 2006; zu Fördermöglichkeiten im Leseunterricht siehe auch Kapitel 10 in diesem Band, zur Leseförderung im europäischen Vergleich siehe Kapitel 12). Multidimensionale und dynamische Ansätze zur Förderung des Lesens finden sich auch in der Forschung zum *Reading Engagement*, das affektive (wie die intrinsische Lesemotivation) und verhaltensbezogene Aspekte (wie das Lesen zum Vergnügen) mit kognitiven (wie Lesestrategien) und sozialen Aspekten (wie den Austausch über Gelesenes in der Schule oder Freizeit) zusammenführt und auf dessen Basis Leseförderansätze wie CORI (*Concept-Oriented Reading Instruction*) entwickelt wurden (Guthrie, Wigfield & You, 2012; Wigfield, 2005). Empirische Befunde (ebd.; Wigfield, Gladstone & Turci, 2017) sprechen für die Wirksamkeit dieses Ansatzes.

Literatur

- Artelt, C., McElvany, N., Christmann, U., Richter, T., Groeben, N., Köster, J., Schneider, W., Stanat, P., Ostermeier, C., Schiefele, U., Valtin, R., Ring, K. & Saalbach, H. (2007). *Förderung von Lesekompetenz – Expertise*. Bonn: Bundesministerium für Bildung und Forschung.
- Baumert, J., Watermann, R. & Schümer, G. (2003). Disparitäten der Bildungsbeteiligung und des Kompetenzerwerbs. Ein institutionelles und individuelles Mediationsmodell. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 6 (1), 46–71.
- Betz, D. & Breuninger, H. (1998). *Teufelskreis Lernstörungen* (5. Auflage). Weinheim: Beltz.
- Bos, W., Bremerich-Vos, A., Tarelli, I. & Valtin, R. (2012). Lesekompetenzen im internationalen Vergleich. In W. Bos, I. Tarelli, A. Bremerich-Vos & K. Schwippert (Hrsg.), *IGLU 2011. Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich* (S. 91–135). Münster: Waxmann.
- Buddeberg, I., Stubbe, T. C. & Potthoff, B. (2008). Lesesozialisation im Elternhaus in den Ländern der Bundesrepublik Deutschland. In W. Bos, S. Hornberg, K.-H. Arnold, G. Faust, L. Fried, E.-M. Lankes, K. Schwippert & R. Valtin (Hrsg.), *IGLU-E 2006. Die Länder der Bundesrepublik Deutschland im nationalen und internationalen Vergleich* (S. 127–141). Münster: Waxmann.
- Chapman, J. W. & Tunmer, W. E. (1997). A longitudinal study of beginning reading achievement and reading self-concept. *British Journal of Educational Psychology*, 67, 279–291.
- Chapman, J. W., Tunmer, W. E. & Prochnow, J. E. (2000). Early reading-related skills and performance, reading self-concept, and the development of academic self-concept: A longitudinal study. *Journal of Educational Psychology*, 92 (4), 703–708.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum Press.
- Durik, A. M., Vida, M. & Eccles, J. S. (2006). Task values and ability beliefs as predictors of high school literacy choices: A developmental analysis. *Journal of Educational Psychology*, 98 (2), 382–393.
- Eccles, J. S., Adler, T. F., Futterman, R., Goff, S. B., Kaczala, C. M., Meece, J. L. & Midgley, C. (1983). Expectancies, values, and academic behaviors. In J. T. Spence (Hrsg.), *Achievement and achievement motives: Psychological and sociological approaches* (S. 75–146). San Francisco, CA: Freeman.
- Feierabend, S., Plankenhorn, T. & Rathgeb, T. (2017). *KIM-Studie 2016. Kindheit, Internet, Medien. Basisstudie zum Medienumgang 6- bis 13-Jähriger in Deutschland*. Stuttgart: Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest.
- Guthrie, J. T., Wigfield, A. & You, W. (2012). Instructional contexts for engagement and achievement in reading. In S. L. Christenson, A. L. Reschly & C. Wylie (Hrsg.), *Handbook of research on student engagement* (S. 601–634). New York: Springer.
- Harter, S. (1999). *The construction of the self: A developmental perspective*. New York: Guilford Press.
- Hurrelman, 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.
- Köller, O. (2004). *Konsequenzen von Leistungsgruppierungen*. Münster: Waxmann.
- König, J., Wagner, C. & Valtin, R. (2011). *Jugend-Schule-Zukunft. Psychosoziale Bedingungen der Persönlichkeitsentwicklung. Ergebnisse der Längsschnittstudie AIDA*. Münster: Waxmann.
- KMK – Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland. (2017). *Allgemeinbildende Schulen in Ganztagsform in den Ländern in der Bundesrepublik Deutschland – Statistik 2011 bis 2015*. Zugriff am 10.11.2017 unter https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Statistik/Dokumentationen/GTS_2015_Bericht.pdf
- Kraayenoord, C. van & Schneider, W. (1999). Reading achievement, metacognition, reading self-concept and interest: A study of German students in grades 3 and 4. *European Journal of Psychology of Education*, 14 (3), 305–324.

- Lokhande, M., Hoefft, M. & Wendt, H. (2014). *Eltern als Bildungspartner: Wie Beteiligung an Grundschulen gelingen kann*. Berlin: Sachverständigenrat deutscher Stiftungen für Integration und Migration.
- McElvany, N. (2011). Familiäre Bedingungsfaktoren von Lesekompetenz und Effektivität systematischer Förderung. In J. Bothe (Hrsg.), *Funktionaler Analphabetismus im Kontext von Familie und Partnerschaft* (S. 62–71). Münster: Waxmann.
- McElvany, N., Becker, M. & Lüdtke, O. (2009). Die Bedeutung familiärer Merkmale für Lesekompetenz, Wortschatz, Lesemotivation und Leseverhalten. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 41 (3), 121–131.
- McElvany, N., Kortenbruck, M. & Becker, M. (2008). Lesekompetenz und Lesemotivation. Entwicklung und Mediation des Zusammenhangs durch Leseverhalten. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 22 (3–4), 207–219.
- McGeown, S. P., Osborne, C., Warhurst, A., Norgate, R. & Duncan, L. G. (2016). Understanding children's reading activities: Reading motivation, skill and child characteristics as predictors. *Journal of Research in Reading*, 39 (1), 109–125.
- Mielke, R., Goy, M. & Pietsch, M. (2006). Das Leseselbstkonzept am Ende der Grundschulzeit. In W. Bos & M. Pietsch (Hrsg.), *KESS 4 – Kompetenzen und Einstellungen von Schülerinnen und Schülern am Ende der Jahrgangsstufe 4 in Hamburger Grundschulen* (S. 87–109). Münster: Waxmann.
- Mol, S. E. & Bus, A. G. (2011). To read or not to read: A meta-analysis of print exposure from infancy to early adulthood. *Psychological Bulletin*, 137 (2), 267–296.
- Möller, J. & Köller, O. (2004). Die Genese akademischer Selbstkonzepte: Effekte dimensionaler und sozialer Vergleiche. *Psychologische Rundschau*, 55 (1), 19–27.
- Möller, J. & Trautwein, U. (2015). Selbstkonzept. In E. Wild & J. Möller (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie* (2. Auflage, S. 177–199). Berlin: Springer.
- Möller, J. & Schiefele, U. (2004). Motivationale Grundlagen der Lesekompetenz. In U. Schiefele, C. Artelt, W. Schneider & P. Stanat (Hrsg.), *Struktur, Entwicklung und Förderung von Lesekompetenz: Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000* (S. 101–124). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Mullis, I. V. S. & Martin, M. O. (Hrsg.). (2015). *PIRLS 2016 assessment framework* (2. Auflage). Chestnut Hill, MA: TIMSS & PIRLS International Study Center, Boston College.
- Mullis, I. V. S., Martin, M. O., Foy, P. & Hooper, M. (2017). *PIRLS 2016 international results in reading*. Chestnut Hill, MA: TIMSS & PIRLS International Study Center, Boston College. Zugriff am 23.11.2017 unter <http://timssandpirls.bc.edu/pirls2016/international-results/>
- Pekrun, R. & Helmke, A. (1991). Schule und Persönlichkeitsentwicklung: Theoretische Perspektiven und Forschungsstand. In R. Pekrun & H. Fend (Hrsg.), *Schule und Persönlichkeitsentwicklung. Ein Resümee der Längsschnittforschung* (S. 33–56). Stuttgart: Enke.
- Pfost, M., Dörfler, T. & Artelt, C. (2010). Der Zusammenhang zwischen außerschulischem Lesen und Lesekompetenz. Ergebnisse einer Längsschnittstudie am Übergang von der Grund- in die weiterführende Schule. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 42 (3), 167–176.
- Pfost, M., Dörfler, T. & Artelt, C. (2012). Reading competence development of poor readers in a German elementary school sample: An empirical examination of the Matthew effect model. *Journal of Research in Reading*, 35 (4), 411–426.
- Retelsdorf, J., Köller, O. & Möller, J. (2014). Reading achievement and reading self-concept – Testing the reciprocal effects model. *Learning and Instruction*, 29, 21–30.
- Retelsdorf, J. & Möller, J. (2008). Familiäre Bedingungen und individuelle Prädiktoren der Lesekompetenz von Schülerinnen und Schülern. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 55 (4), 227–237.
- Rigney, D. (2010). *The Matthew effect. How advantage begets further advantage*. New York: Columbia University Press.
- Rosebrock, C. & Nix, D. (2017). *Grundlagen der Lesedidaktik und der systematischen schulischen Leseförderung* (8., korrigierte Auflage). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Rosenfeld, H. & Valtin, R. (1997). Zur Entwicklung schulbezogener Persönlichkeitsmerkmale bei Kindern im Grundschulalter. Erste Ergebnisse aus dem Projekt NOVARA. *Unterrichtswissenschaft*, 25 (4), 316–330.

- Schaffner, E., Schiefele, U. & Schmidt, M. (2013). Die Bedeutung des familiären Hintergrundes für die Lesemotivation und Lesehäufigkeit von Gymnasialschülern. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 45 (3), 131–141.
- Schiefele, U. & Köller, O. (2010). Intrinsische und extrinsische Motivation. In D. H. Rost (Hrsg.), *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie* (4. Auflage, S. 336–344). Weinheim: Beltz.
- Schiefele, U. & Schaffner, E. (2015). Motivation. In E. Wild & J. Möller (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie* (S. 153–175). Heidelberg: Springer.
- Schiefele, U., Schaffner, E., Möller, J. & Wigfield, A. (2012). Dimensions of reading motivation and their relation to reading behavior and competence. *Reading Research Quarterly*, 47 (4), 427–463.
- Schiefele, U., Stutz, F. & Schaffner, E. (2016). Longitudinal relations between reading motivation and reading comprehension in the early elementary grades. *Learning and Individual Differences*, 51, 49–58.
- Sénéchal, M. (2012). Child language and literacy development at home. In B. H. Wasik (Hrsg.), *Handbook of family literacy* (2. Auflage, S. 38–50). New York: Routledge.
- Simpkins, S. D., Fredricks, J. A. & Eccles, J. S. (2015). The role of parents in the ontogeny of achievement-related motivation and behavioral choices: I. Introduction. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 80 (2), 1–22.
- 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.
- Stanovich, K. E. (1986). Matthew effects in reading: Some consequences of individual differences in the acquisition of literacy. *Reading Research Quarterly*, 21 (4), 360–407.
- Stubbe, T. C., Buddeberg, I., Hornberg, S. & McElvany, N. (2007). Lesesozialisation im Elternhaus im internationalen Vergleich. In W. Bos, S. Hornberg, K.-H. Arnold, G. Faust, L. Fried, E.-M. Lankes, K. Schwippert & R. Valtin (Hrsg.), *IGLU 2006. Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich* (S. 299–327). Münster: Waxmann.
- Stutz, F., Schaffner, E. & Schiefele, U. (2016). Relations among reading motivation, reading amount, and reading comprehension in the early elementary grades. *Learning and Individual Differences*, 45, 101–113.
- Tarelli, I. (2010). *Zur Bedeutung und Erfassung der Intensität von häuslicher Lesesozialisation für die Entstehung sozialer Disparitäten im Lesekompetenzerwerb im Grundschulalter*. Dissertation, Technische Universität Dortmund. Zugriff am 23.11.2017 unter https://eldorado.tu-dortmund.de/bitstream/2003/35977/1/Dissertation_Tarelli.pdf
- Valtin, R. (2006). Förderung von Kindern mit Schwierigkeiten beim Schriftspracherwerb (LRS). In B. Hofmann & A. Sasse (Hrsg.), *Legasthenie. Lese-Rechtschreibstörungen oder Lese-Rechtschreibschwierigkeiten? Theoretische Konzepte und praktische Erfahrungen mit Förderprogrammen* (S. 127–148). Berlin: Deutsche Gesellschaft für Lesen und Schreiben.
- Valtin, R., Hornberg, S., Buddeberg, M., Voss, A., Kowoll, M. E. & Potthoff, B. (2010). Schülerinnen und Schüler mit Leseproblemen – eine ökosystemische Betrachtungsweise. In W. Bos, S. Hornberg, K.-H. Arnold, G. Faust, L. Fried, E.-M. Lankes, K. Schwippert, I. Tarelli & R. Valtin (Hrsg.), *IGLU 2006 – die Grundschule auf dem Prüfstand. Vertiefende Analysen zu Rahmenbedingungen schulischen Lernens* (S. 43–90). 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.
- Villiger, C., Niggli, A., Wandeler, C. & Kutzelnann, S. (2012). Does family make a difference? Mid-term effects of a school/home-based intervention program to enhance reading motivation. *Learning and Instruction*, 22 (2), 79–91.

- 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.
- Wagner, C. & Valtin, R. (2004). Determinants of self-esteem in young adolescents In J. Baumert, H. W. Marsh, U. Trautwein & G. E. Richards (Hrsg.), *Self-concept, motivation and identity: Where to from here? Proceedings of the Third International Biennial SELF Research Conference [CD-ROM]*. Berlin: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung.
- Wigfield, A. (2005). Concept oriented reading instruction – CORI. Ein Programm zur Förderung der Lesemotivation im Unterricht. *Unterrichtswissenschaft*, 33 (2), 106–121.
- Wigfield, A., Gladstone, J. & Turci, L. (2017). Development of children’s ability beliefs and values and school-based interventions to improve them. In F. Guay, H. W. Marsh, D. M. McInerney & R. Craven (Hrsg.), *SELF – Driving positive psychology and well-being* (S. 283–308). Charlotte, NC: Information Age Publishing.
- Wigfield, A., Rosenzweig, E. Q. & Eccles, J. (2017). Achievement values: Interactions, interventions, and future directions. In A. Elliot, C. Dweck & D. Yeager (Hrsg.), *Handbook of competence and motivation: Theory and application* (2. Auflage, S. 116–134). New York: Guilford Press.