

# Einflussfaktoren von Leseaktivitäten und Leseverständnis

Kausale Modelle für Erwachsene und Kinder

Abhandlung  
zur Erlangung der Doktorwürde  
der Philosophischen Fakultät  
der Universität Zürich

vorgelegt von

Eva-Marie Bonerad

von Deutschland

Angenommen im Sommersemester 2005  
auf Antrag von Herrn Prof. Dr. François Stoll  
Zürich, 2012



# INHALT

Einleitung.....	1
1 Zum Begriff „Lesekompetenz“ .....	4
2 Teilaspekte von Lesekompetenz.....	8
2.1 Kognitive Faktoren der Lesekompetenz.....	8
2.1.1 Das Modell zum Textverständnis nach Kintsch und van Dijk.....	9
2.1.2 Ursachen interindividueller Unterschiede im Leseverständnis.....	14
2.1.3 Für das Leseverständnis relevante Textmerkmale .....	18
2.2 Motivationale, emotionale und soziale Faktoren der Lesekompetenz.....	20
2.2.1 Lesemotivation und Leseinteresse .....	20
2.2.2 Leseselbstkonzept und Selbstwirksamkeitsüberzeugung .....	26
2.2.3 Emotionen beim Lesen.....	31
2.2.4 Reflexion über das Gelesene und Anschlusskommunikation.....	33
2.3 Leseaktivitäten .....	34
2.3.1 Leseaktivitäten in der Freizeit.....	35
2.3.2 Leseaktivitäten bei der Arbeit.....	39
2.3.3 Der Einfluss von Leseaktivitäten auf das Leseverständnis.....	40
3 Entwicklung von Lesekompetenz.....	43
3.1 Sozialhistorische Entwicklung von Lesekompetenz.....	43
3.2 Lesesozialisation .....	46
3.2.1 Familie.....	48
3.2.2 Schule.....	51
3.2.3 Freunde und Altersgenossen .....	53
3.2.4 Ausbildung und Beruf .....	53
4 Fragestellung für die empirischen Untersuchungen.....	57
5 Studie 1: Der Einfluss von Leseaktivitäten auf das Leseverständnis von Erwachsenen.....	60
5.1 Fragestellung .....	60
5.2 Methode.....	60
5.2.1 Stichprobe .....	62
5.2.2 Variablen.....	64
5.2.3 Statistische Analysen.....	67
5.3 Ergebnisse.....	69
5.3.1 Der Einfluss privater Leseaktivitäten auf das Leseverständnis.....	70
5.3.2 Der Einfluss beruflicher Leseaktivitäten.....	77
5.4 Zusammenfassung der Ergebnisse.....	81

6	Studie 2: Die „Vererbung“ von Lesegewohnheiten an die nächste Generation .....	83
6.1	Fragestellung .....	83
6.2	Methode.....	83
6.2.1	Stichprobe .....	83
6.2.2	Variablen.....	84
6.2.3	Statistische Analysen.....	86
6.3	Ergebnisse.....	87
6.4	Zusammenfassung der Ergebnisse.....	91
7	Studie 3: Einflusswege des Elternhauses auf Selbstkonzept, Motivation, Leseaktivitäten und Leseverständnis .....	92
7.1	Fragestellung .....	92
7.2	Methode.....	93
7.2.1	Stichprobe .....	94
7.2.2	Variablen.....	95
7.2.3	Statistische Analysen.....	98
7.3	Ergebnisse.....	99
7.3.1	Der Einfluss von Selbstkonzept und intrinsischer Motivation auf Leseaktivitäten und Leseverständnis unter Einbezug von Intelligenz und Ausbildung der Eltern.....	101
7.3.2	Der Einfluss des Elternvorbilds auf Leseaktivitäten und Leseverständnis .....	104
7.3.3	Der Einfluss von gemeinsamen sprachlichen Aktivitäten im frühen Kindesalter auf Leseaktivitäten und Leseverständnis.....	107
7.4	Zusammenfassung der Ergebnisse.....	110
8	Diskussion .....	112
	Literaturverzeichnis.....	123
	Anhang.....	138

## TABELLEN

Tabelle 5.1: Mittelwerte und Standardabweichungen der Indikatoren für die Deutschschweiz und Deutschland .....	67
Tabelle 5.2: Überprüfung der Messmodelle zu den Abbildungen 5.1 bis 5.4.....	70
Tabelle 5.3: Überprüfung der Messmodelle zu den Abbildungen 5.5 und 5.6 .....	78
Tabelle 6.1: Mittelwerte und Standardabweichungen der Indikatoren für die gesamte Stichprobe und für Mütter und Väter getrennt .....	86
Tabelle 6.2: Überprüfung der Messmodelle zu den Abbildungen 6.1 und 6.2 .....	87
Tabelle 7.1: Mittelwerte und Standardabweichungen der Indikatoren für Schüler/Schülerinnen und Eltern.....	99
Tabelle 7.2: Überprüfung der Messmodelle zu den Abbildungen 7.1 bis 7.4.....	100

## ABBILDUNGEN

Abbildung 4.1: Zentrale Variablen der empirischen Untersuchungen.....	58
Abbildung 5.1: Prädiktion von Leseverständnis durch Ausbildung und Lese- und Schreibaktivitäten in der Freizeit .....	71
Abbildung 5.2: Prädiktion von Leseverständnis durch Alter, Ausbildung und Lese- und Schreibaktivitäten in der Freizeit .....	73
Abbildung 5.3: Prädiktion von Leseverständnis durch Alter, Ausbildung, Selbstkonzept und Lese- Schreibaktivitäten in der Freizeit .....	74
Abbildung 5.4: Prädiktion von Leseverständnis durch Alter, Ausbildung, Selbstkonzept, kulturelle Aktivitäten und Lese- und Schreibaktivitäten in der Freizeit .....	76
Abbildung 5.5: Prädiktion von Leseverständnis durch Alter, Ausbildung, Lese- und Schreibaktivitäten bei der Arbeit und Lese- und Schreibaktivitäten in der Freizeit .....	79
Abbildung 5.6: Prädiktion von Leseverständnis durch Alter, Ausbildung, Beruf (ISEI), Lese- und Schreibaktivitäten bei der Arbeit und Lese- und Schreibaktivitäten in der Freizeit .....	80
Abbildung 6.1: Der Einfluss des Elternhauses auf die Lesegewohnheiten von Kindern .....	88
Abbildung 6.2: Der Einfluss von Vätern und Müttern auf die Lesegewohnheiten ihrer Kinder .....	90
Abbildung 7.1: Prädiktion von Leseaktivitäten und Leseverständnis von Schülern durch Selbstkonzept, intrinsische Motivation, Intelligenz und Ausbildung der Eltern.....	102
Abbildung 7.2: Der Einfluss des Elternvorbilds auf die Lesekompetenz I.....	105
Abbildung 7.3: Der Einfluss des Elternvorbilds auf die Lesekompetenz II.....	106
Abbildung 7.4: Der Einfluss von gemeinsamen sprachlichen Aktivitäten in der frühen Kindheit auf Leseaktivitäten und Leseverständnis.....	108

## Danksagung

Ich bedanke mich bei allen, die auf die eine oder andere Art zur Entstehung dieser Arbeit beigetragen haben.

Herrn Prof. Dr. François Stoll danke ich dafür, dass er die Arbeit mit Interesse und hilfreichen Anregungen begleitete. Herrn Prof. Dr. Helmut Fend danke ich für seine wertvollen Anregungen. Bei Herrn Dr. Jürg Schmid möchte ich mich für die hilfreichen Rückmeldungen bedanken.

Ich danke allen Teilnehmern und Teilnehmerinnen der Untersuchungen für ihre engagierte Mitarbeit.

Mein besonderer Dank gilt meinem Mann, Markus Härle, der mich bei dieser Arbeit in vielfältiger Weise unterstützte.

## Zusammenfassung

In der Literatur werden zwar zahlreiche Einflussfaktoren von Leseaktivitäten und Leseverständnis beschrieben, jedoch fehlt eine systematische Untersuchung der Kombination verschiedener Wirkfaktoren. Um das komplexe Bedingungsgefüge von Lesekompetenz bei Erwachsenen und Kindern genauer zu untersuchen, werden drei Studien durchgeführt. Es werden kausale Modelle entwickelt, die die Effekte von individuellen Faktoren und Sozialisationsfaktoren integrieren. Anhand von Strukturgleichungsmodellen wird die Gültigkeit dieser Modelle überprüft. Sowohl für Erwachsene als auch für Kinder zeigt sich ein beträchtlicher Einfluss von freiwilligen Leseaktivitäten auf das Leseverständnis. Freiwillige Leseaktivitäten werden stark beeinflusst von der intrinsischen Lesemotivation, die wiederum begünstigt wird durch ein positives Leseselbstkonzept. Dabei erweisen sich das Leseselbstkonzept, die intrinsische Lesemotivation und freiwillige Leseaktivitäten als unabhängig von der Intelligenz. Als zentrale Einflussvariable von Lesekompetenz ist die Ausbildung anzusehen. Bei Erwachsenen gehen mit steigender Ausbildung ein besseres Leseselbstkonzept und ein höherer Berufsstatus einher, die wiederum häufigere Lese- und Schreibaktivitäten in der Freizeit und bei der Arbeit zur Folge haben und das Leseverständnis begünstigen. Eine gute Ausbildung wirkt sich auch positiv auf die Förderung ihrer Kinder aus. Je höher die Ausbildung der Eltern, desto häufiger beschäftigen sie sich mit ihren Kindern in Form von gemeinsamen sprachlichen Aktivitäten im frühen Kindesalter, desto günstiger ist das familiäre Leseklima und desto stärker ist die Vorbildfunktion der Mütter hinsichtlich freiwilliger Leseaktivitäten. Diese Förderung erfolgt unabhängig von der Intelligenz der Kinder und wirkt sich positiv auf Selbstkonzept, Motivation, Leseaktivitäten und Leseverständnis aus. Es werden also schon in der frühen Kindheit Unterschiede in der Lesekompetenz angelegt, die sich bis in das hohe Erwachsenenalter hinein vergrößern und von Generation zu Generation weitergegeben werden. Die in der Literatur beschriebenen Einzelbefunde zur Lesekompetenz finden in einem komplexen Bedingungsgefüge Bestätigung. Zudem werden neue Wirkungswege aufgezeigt, aus denen Ansätze für Fördermassnahmen abgeleitet werden.

Schlagwörter: Lesekompetenz, Literalität, Leseverständnis, Leseaktivitäten, Lesesozialisation, Lesemotivation, Leseselbstkonzept, Leseklima, Lesefähigkeiten, Lesetätigkeiten, Lesen, Kulturelles Kapital, Strukturgleichungsmodelle



## Einleitung

Der moderne Alltag stellt vielfältige Anforderungen an den Menschen. Lesekompetenz gilt dabei als eine der Grundvoraussetzungen für ein erfolgreiches Bestehen im Alltag. Der Begriff „Lesekompetenz“ hat im Laufe der Zeit eine zunehmende Ausdifferenzierung erfahren und geht heute in seiner Bedeutung weit über reines Leseverständnis hinaus. Lesekompetenz meint die Fähigkeit, geschriebene Texte zu verstehen, zu nutzen und über sie zu reflektieren, um eigene Ziele zu erreichen, das eigene Wissen und Potential weiterzuentwickeln und am gesellschaftlichen Leben teilzunehmen (OECD & Statistics Canada, 2000). Um ein kompetenter Leser zu sein, bedarf es also nicht nur der Fähigkeiten, Texte zu entziffern, ihren Sinn zu verstehen und über diesen nachzudenken, sondern auch der Nutzung dieser Fähigkeiten zur Weiterentwicklung der eigenen Persönlichkeit und zum erfolgreichen Bestehen in der Gesellschaft. Der Begriff Lesekompetenz umfasst somit neben kognitiven auch motivationale, emotionale und soziale Komponenten und schliesst auch eine Handlungskomponente mit ein.

Da Lesekompetenz als unverzichtbare Voraussetzung für eine aktive, erfolgreiche Teilnahme am gesellschaftlichen Leben anzusehen ist, erscheint es wünschenswert, dass möglichst alle Mitglieder einer Gesellschaft über entsprechende Lesekompetenzen verfügen. Dies ist jedoch nicht der Fall: In einer von der Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD) und Statistics Canada durchgeführten Studie zur Erfassung von Lesekompetenz der erwachsenen Bevölkerung in insgesamt 20 Ländern zeigte sich, dass zwischen 7 und 50 % der Erwachsenen in den Teilnehmerländern nur über sehr geringe Lesekompetenzen verfügen und somit nicht ausreichend in der Lage sind, einfache Alltagsaufgaben zu bewältigen (OECD & Human Resources Development Canada, 1997; OECD & Statistics Canada, 1995, 2000). Aus diesen Befunden folgt die Frage nach der Beeinflussbarkeit von Lesekompetenz. Welche Faktoren begünstigen die Lesekompetenz einer Person? Gibt es Möglichkeiten, das Leseverständnis über das basale Erlernen von Lesen hinaus

positiv zu beeinflussen? Welche Rolle spielen hierbei verschiedene Formen von Leseaktivitäten? Führt regelmässiges Lesen zur Erweiterung der Lesekompetenz? Falls ja, gilt dies auch über das Schulalter hinaus bis in das Erwachsenenalter hinein? Welche Faktoren begünstigen die Aufnahme von Leseaktivitäten? Welche Rolle spielen dabei die Einschätzung der eigenen Fähigkeiten und die Motivation? Gibt es einen Unterschied zwischen freiwilligen Leseaktivitäten und solchen, die bei der Arbeit verrichtet werden (müssen), in ihrer Wirkung auf die Lesekompetenz? Welchen Einfluss haben kognitive Grundfähigkeiten auf Leseaktivitäten und Leseverständnis und welche Rolle spielen Ausbildung und Berufsstatus für Leseaktivitäten und Leseverständnis? Wie steht es um den Einfluss von Eltern auf ihre Kinder? Begünstigen ein positives Elternvorbild und aktive Förderung durch die Eltern die Lesekompetenz von Kindern? Falls ja, auf welchen Wegen findet dieser Einfluss statt?

Die vorliegende Arbeit widmet sich der Beantwortung dieser Fragen. Zunächst einmal wird der facettenreiche Begriff „Lesekompetenz“ näher beleuchtet (Kapitel 1). Anschliessend wird der Stand der Forschung zu verschiedenen Teilaspekten von Lesen dargestellt (Kapitel 2). Dabei wird zunächst auf die kognitiven Faktoren von Lesekompetenz eingegangen, die für ein sinnverstehendes Lesen Voraussetzung sind. Befunde zu motivationalen, emotionalen und sozialen Faktoren der Lesekompetenz, die die Häufigkeit und Dauer von Leseaktivitäten beeinflussen, folgen. Anschliessend werden verschiedene Formen von Leseaktivitäten und deren Einfluss auf das Leseverständnis dargestellt. Kapitel 3 befasst sich mit der Entwicklung von Leseaktivitäten und Leseverständnis. Zunächst wird auf die sozialhistorische Entwicklung von Lesekompetenz eingegangen. Darauf folgen Befunde zur individuellen Entwicklung von Lesekompetenz, wobei die Bedeutung der Sozialisationsinstanzen Familie, Schule, Freunde und Beruf für die Leseentwicklung dargestellt wird.

Zum Thema Lesekompetenz liegt eine Fülle von Befunden aus der Literatur vor, die mehr oder weniger unverbunden nebeneinander stehen. Es ist aber anzunehmen, dass die verschiedenen Prozesse, die bei der Entwicklung von Lese-

kompetenz beteiligt sind, sich gegenseitig verstärkend oder hemmend beeinflussen. Hier setzt der empirische Teil dieser Arbeit an: Indem zahlreiche Wirkfaktoren von Lesekompetenz kombiniert untersucht werden, wird das komplexe Wirkungsgefüge verschiedener Einflussfaktoren erforscht. Studie 1 befasst sich mit dem Einfluss verschiedener Leseaktivitäten auf das Leseverständnis von Erwachsenen. Dabei wird unterschieden nach Leseaktivitäten in der Freizeit und solchen bei der Arbeit. Zudem werden weitere bekannte Einflussfaktoren wie Alter, Ausbildung, Berufsstatus und die Selbsteinschätzung der eigenen Fähigkeiten in das Wirkungsgefüge mit einbezogen. Das Zusammenspiel dieser verschiedenen Faktoren sowie direkte und indirekte Effekte werden überprüft (Kapitel 5). Studie 2 geht der Frage nach, inwieweit Lesegewohnheiten als Einflussfaktoren von Leseverständnis von Eltern an ihre Kinder weitergegeben werden. Unter Berücksichtigung der Ausbildung werden dabei sowohl das Leseklima in der Familie als auch die Modellfunktion von Vater und Mutter in ihrer Wirkung auf die Lesegewohnheiten von Kindern betrachtet (Kapitel 6). In Studie 3 werden aufbauend auf den Befunden aus den Studien 1 und 2 verschiedene Teilfragen kombiniert in komplexen Kausalmodellen untersucht: Durch welche Faktoren und auf welchen Wegen werden Leseaktivitäten und Leseverständnis von Kindern begünstigt? Welche Faktoren beeinflussen auf welche Weise die Häufigkeit von Leseaktivitäten bei Erwachsenen? Wie nehmen Eltern Einfluss auf die Leseaktivitäten und das Leseverständnis ihrer Kinder? Zur Beantwortung dieser Fragen werden neben Intelligenz und Ausbildung auch motivationale Variablen wie das Selbstkonzept und die intrinsische Lesemotivation in die Untersuchungen einbezogen. Zudem werden die Vorbildfunktion der Eltern und die Wirkung von gemeinsamen sprach- und lesefördernden Aktivitäten im frühen Kindesalter untersucht. Alle diese Faktoren werden in einem Gesamtmodell kombiniert überprüft (Kapitel 7). Schliesslich werden die Ergebnisse aus den drei empirischen Studien zu anderen bekannten Befunden in Beziehung gesetzt und diskutiert (Kapitel 8).

# 1 Zum Begriff „Lesekompetenz“

Der Begriff „Lesekompetenz“ wird in verschiedenen Zusammenhängen mit sehr unterschiedlichem Bedeutungsgehalt verwendet. Mit dem wissenschaftlichen Begriff „Lesekompetenz“ im Sinne von „Reading Literacy“ ist nicht nur die prinzipielle Lesefähigkeit eines Individuums gemeint, sondern es handelt sich um ein facettenreiches, komplexes Konstrukt, das weit über die grundsätzliche Befähigung zum Lesen im Sinne des früher gebräuchlichen Begriffs „Alphabetismus“ hinausgeht.

„Literacy“ stammt vom lateinischen „litteratus“ ab, was „gelehrt“ bedeutet. Im Mittelalter war ein „Homo litteratus“ jemand, der Latein lesen, schreiben und manchmal auch sprechen konnte, unabhängig davon, welche Kompetenzen diese Person in ihrer eigenen Landessprache aufwies. Ab 1300 verbreitete sich die Literalität in der Landessprache langsam und „Litteratus“ bekam die Bedeutung einer basalen Lesefähigkeit in der Landessprache. Die Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD) definiert Literacy als „the ability to understand and employ printed information in daily activities, at home, at work and in the community – to achieve one’s goals, and to develop one’s knowledge and potential“ (OECD & Statistics Canada, 2000). Lesekompetenz im Sinne von „Reading Literacy“ bezieht sich also auf die Fähigkeit des Lesers oder der Leserin, handschriftliche, gedruckte oder elektronisch dargebotene Texte in verschiedenen Alltagssituationen zu nutzen, um das eigene Wissen und Potential weiterzuentwickeln. Sie umfasst sowohl das Verstehen als auch die Nutzung schriftlicher Informationen für praktische Zwecke. Lesekompetenz meint die Fähigkeit, geschriebene Texte zu verstehen, zu nutzen und über sie zu reflektieren, um eigene Ziele zu erreichen, das eigene Wissen und Potential weiterzuentwickeln und am gesellschaftlichen Leben teilzunehmen.

„Lesekompetenz“ – Lesen in Verbindung mit dem Kompetenzbegriff – meint also nicht nur basale Fertigkeiten der Kulturtechnik „Lesen“, wie sie im Leseunterricht erlernt werden, sondern schliesst auch weitaus komplexere Fähig-

keiten mit ein. Lesekompetenz ist nicht nur die Fähigkeit zum Entziffern von Wörtern und Sätzen, sondern auch die Fähigkeit zur Bedeutungskonstruktion (Christmann & Groeben, 1999; Groeben, 2002; Stoll, 1999a). Mit dem Konzept der Lesekompetenz ist das Lesen generell gemeint, unter Einschluss aller möglichen Textmaterialien und Lesesituationen (Groeben und Vorderer, 1988; Groeben, 2002, S. 12). Dabei ist auch zu berücksichtigen, dass neben der schriftsprachlichen Kommunikation die Bildkommunikation als Folge der wachsenden Informationsflut eine immer grössere Rolle spielt. Sowohl in den Printmedien als auch in den elektronischen Medien nimmt die Präsentation von Bildern stetig zu. Das gilt nicht nur für die Verwendung von realistischen Bildern wie Fotografien oder Zeichnungen, sondern auch für logische Bilder wie Diagramme oder Tabellen. Texte werden häufig durch Bilder illustriert, Diagramme sind meistens beschriftet oder mit Erläuterungen versehen. Schriftliche Dokumente sind heute also in der Regel ein Konglomerat aus verbaler und piktorialer Information. Die bislang übliche Einschränkung des Begriffs der Lesekompetenz auf die Fähigkeit, schriftliche Texte zu verstehen, muss nach Schnotz und Dutke (2004) dementsprechend erweitert werden:

Lesekompetenz ist vielmehr als Fähigkeit anzusehen, schriftliche Dokumente zu verstehen, in denen sowohl verbale Informationen in Form von Schriftzeichen (graphemisch) als auch piktoriale Informationen in Form von Bildzeichen (graphisch) enthalten sind. Lesekompetenz entspricht also der Fähigkeit zum Verstehen von multiplen Darstellungen in schriftlichen Dokumenten, die Texte, Bilder, Diagramme, Tabellen oder andere Arten externer Repräsentationen enthalten können. (S. 63)

Der Begriff „Lesekompetenz“ setzt sich aus den beiden Wörtern „Lesen“ und „Kompetenz“ zusammen. Das „Lesen“ definieren Schnotz und Dutke folgendermassen:

Der Begriff des Lesens meint im Alltagsverständnis die geistige Verarbeitung eines Textes mit dem Ziel, dessen Bedeutung zu erfassen. Ein Text ist ein Kommunikationsinstrument, mit dem ein Autor Lesern eine Mitteilung über einen Sachverhalt macht (Bühler, 1934). Diese Kommunikation ist dann erfolgreich, wenn der Leser versteht, was der Autor meint (Hörmann, 1976). Dies erfordert, dass der Autor bestimmte Kooperationsprinzipien einhält, die auch vom Leser als gültig angenommen werden, ohne dass sich beide Kommunikationspartner dieser Prinzipien bewusst sein müssen (Grice, 1967). (Schnotz & Dutke, 2004, S. 61)

Der Begriff „Kompetenz“ ist schwieriger zu fassen. In der Theorie der Generativen Transformationsgrammatik von Chomsky (1965) wird der Kompetenz-Begriff mit der Annahme der genetischen Disposition verknüpft. Chomsky begründet seine Annahme mit der Beobachtung, dass der Spracherwerb über verschiedene Sprachen hinweg sehr ähnlich verläuft, und mit universellen Prinzipien in den Grammatiken verschiedener Sprachen. Groeben (2002, S. 13) hingegen argumentiert, diese Hereditätsannahme sei wenig plausibel für Fähigkeiten, die nicht so basal für die Entwicklung in den ersten Lebensjahren seien. Er postuliert, dass die Lesekompetenz im Laufe der Sozialisation erworben wird. Dabei bleibt jedoch zu berücksichtigen, dass kognitive Grundvoraussetzungen für die Möglichkeit zum Leseerwerb vorhanden sein müssen. Nach Messick (1984) und Norris (1991) ist mit dem Begriff „Kompetenz“ das Potential dessen gemeint, was eine Person unter idealen Umständen zu leisten vermag. Bei „Kompetenz“ handelt es sich um ein molares Konzept, das sowohl die Ebene der Fähigkeiten als auch die der Fertigkeiten umfasst (Gale & Pol, 1975). Mit Fertigkeiten sind konkrete, situations- bzw. aufgabenbezogene Verhaltensweisen gemeint, mit Fähigkeiten hingegen zeitlich stabile, situations- und aufgabenübergreifende Verhaltensmöglichkeiten. Für das Konstrukt der Lesekompetenz bedeutet dies, dass es sowohl das für einen bestimmten Text in einer bestimmten Situation erforderliche Fertigniveau als auch das situationsunabhängige, generelle Lesefähigkeitsniveau im Sinne einer Disposition beinhaltet.

Das Konzept der Lesekompetenz beinhaltet neben dispositionalen und situationsbezogenen Dimensionen auch die Interaktion zwischen Disposition und Situation. Dabei spielt das reflexive Wissen über die Situation eine Rolle, wie beispielsweise die Kenntnis von Textgenres. Kompetenz wird als Eigenschaft einer Person in einem situationalen Kontext angesehen (Fischer, Bullock, Rotenberg & Raya, 1993), d. h. die Kompetenz verändert sich in Abhängigkeit vom Kontext. Emotionale, motivationale und kognitive Situationsanpassung sind damit Teilaspekte des Begriffs Lesekompetenz. Zudem ist zu berücksichtigen, dass es sich bei der Dispositions-Situations-Interaktion um eine bidirektionale

Wechselwirkung handelt, die auch den Aspekt einschliesst, dass Personen bestimmte Situationen aktiv aufsuchen, diese verändern oder auch erst schaffen können (Groeben, 1989, 2002). Auch die Aufrechterhaltung der Auseinandersetzung mit dem Gelesenen im Sinne von Reflexion oder Anschlusskommunikation mit anderen Personen, der sozialen Dimension von Lesekompetenz, ist als ein Aspekt der bidirektionalen Interaktion anzusehen.

„Lesekompetenz“ ist ein normatives Konzept. Die Lesekompetenz einer Person sollte den Anforderungen des Textes gerecht werden, emotional-motivationale Fähigkeiten für die Auswahl von Situationen und die Anpassung an diese beinhalten und auch Interaktionsfähigkeit umfassen, um Anschlusskommunikation zu ermöglichen. Die normative Begründung für Lesekompetenz läuft schliesslich stets auf die Fähigkeit zur gesellschaftlichen Teilhabe hinaus und verfolgt damit die Zielidee des gesellschaftlich handlungsfähigen Subjekts (Groeben, 2002, B. Hurrelmann, 2002).

Lesekompetenz wird hier also als breit gefasstes Konzept verstanden, das kognitive, motivationale, emotionale, soziale Komponenten und eine Handlungskomponente umfasst. Falls im Folgenden die kognitive Komponente von Lesekompetenz gemeint ist, so wird der Begriff „Leseverständnis“ verwendet. Über das Leseverständnis hinaus sind Leseaktivitäten, Lesemotivation, Leseselbstkonzept, Emotionen beim Lesen sowie Reflexion und Kommunikation über das Gelesene als Teilaspekte von Lesekompetenz anzusehen.

## 2 Teilaspekte von Lesekompetenz

Um lesekompetent zu sein, bedarf es vielfältiger Fähigkeiten. So sind zahlreiche kognitive Funktionen Grundvoraussetzung für sinnverstehendes Lesen, also für das, was hier als „Leseverständnis“ bezeichnet wird. Aber auch Motivation und Emotionen sind sowohl zur Aufnahme als auch zur Aufrechterhaltung des Leseprozesses wichtig. Eine reflexive Begleitung des Leseprozesses auf der Metaebene ermöglicht die kritische Auseinandersetzung mit dem Gelesenen. Durch Anschlusskommunikation, also das Sprechen über Lektüre mit anderen, wird das Gelesene schliesslich in soziale Kontexte eingebunden.

Im Folgenden sollen diese verschiedenen Teilaspekte von Lesekompetenz näher beleuchtet werden. Zunächst wird in Kapitel 2.1 auf das Leseverständnis, also die kognitiven Faktoren, die am Leseprozess beteiligt sind, eingegangen. Es wird ein Modell zum Textverständnis präsentiert, anschliessend werden mögliche Ursachen für interindividuelle Unterschiede im Leseverständnis aufgezeigt und Textmerkmale dargestellt, die für das Leseverständnis relevant sind. In Kapitel 2.2 folgt die Darlegung der motivationalen, emotionalen und sozialen Aspekte der Lesekompetenz. Hierzu gehören die intrinsische und extrinsische Lesemotivation, das Leseinteresse, das Leseselbstkonzept, die Selbstwirksamkeitsüberzeugung, Emotionen beim Lesen sowie Reflexion über das Gelesene und Anschlusskommunikation. Schliesslich geht es in Kapitel 2.3 um Lesepraxis – in Form von freiwilligen Leseaktivitäten in der Freizeit oder Leseaktivitäten bei der Arbeit – und um die Bedeutung verschiedener Formen von Leseaktivitäten für das Leseverständnis.

### 2.1 Kognitive Faktoren der Lesekompetenz

Am Verstehen von Texten sind eine Vielzahl von kognitiven Funktionen beteiligt, darunter Wahrnehmung, Lernen, Gedächtnis, Denken und Problemlösen. Der Prozess des Lesens ist sehr komplex und wird üblicherweise in verschiedene Ebenen aufgliedert. Sie reichen von der basalen Buchstaben- und

Worterkennung über die syntaktische und semantische Analyse von Wortfolgen bis zum satzübergreifenden Aufbau einer kohärenten Textstruktur. Theorien zur Erklärung des Lesevorgangs unterscheiden sich vor allem in Bezug auf das Zusammenspiel dieser Ebenen. Dabei konkurrieren zwei Modelltypen, die modularen und die interaktiv-konnektionistischen Modelle. Die modularen Theorien gehen von der Annahme aus, dass die am Leseprozess beteiligten Teilsysteme autonom sind und grundsätzlich unabhängig voneinander arbeiten. Weiter postulieren sie, dass höhere Teilprozesse erst dann einsetzen, wenn die Verarbeitung auf niedrigeren Ebenen abgeschlossen ist (Fodor, 1983; Garfield, 1987). Interaktionistische Ansätze gehen hingegen davon aus, dass die Ebenen parallel oder in zeitlicher Überlappung im Sinne eines Netzwerks durchlaufen werden, dass also auch bei noch andauernder Verarbeitung auf den unteren Ebenen bereits höhere Verarbeitungsprozesse einsetzen können (Kintsch, 1988; McClelland & Rumelhart, 1981; van Dijk & Kintsch, 1983). Die Ergebnisse empirischer Studien sprechen für die Gültigkeit der interaktionistischen Modelle. Insbesondere das Modell von van Dijk und Kintsch (1983) hat sich etabliert, das im Folgenden näher beschrieben werden soll.

### 2.1.1 Das Modell zum Textverständnis nach Kintsch und van Dijk

The theory assumes that a verbal input is decoded into a list of atomic propositions which are organized into larger units on the basis of some knowledge structure to form a coherent text base. From this text base a macrostructure is constructed which represents the most essential information in the text base. Not only the comprehender's knowledge, but also beliefs and goals play a crucial role in this process. In parallel with this hierarchical textbase a situation model is elaborated, which integrates the comprehender's existing world knowledge with the information derived from the text that is being processed. Thus, the end product of comprehension is a multilevel processing record, which includes memory traces of the actual linguistic input, of the meaning of the text both at a local and global level, and of the effect the text had on the comprehender's world knowledge. (van Dijk & Kintsch, 1983, S. 4)

Nach Kintsch und van Dijk lässt sich das Lesen in Teilprozesse auf verschiedenen Ebenen aufgliedern. Sie gehen davon aus, dass diese Teilprozesse weitgehend parallel durchlaufen werden und es Rückmeldungen zwischen hierar-

chieneniedrigen und -höheren Prozessen gibt. Endresultat des Verarbeitungsprozesses ist eine analoge, inhaltsspezifische und anschauliche Repräsentation des im Text beschriebenen Sachverhalts, die Textinformationen und Vorwissen in integrierter Form enthält und unabhängig von sprachlichen Strukturen ist. Diese Repräsentation wird Situationsmodell genannt (Kintsch, 1988; van Dijk & Kintsch, 1983).

Der Leseprozess beginnt als primär visueller Verarbeitungsvorgang mit der Identifikation von Buchstaben und Wörtern. Die wörtliche Textrepräsentation bildet die Textoberfläche ab wie z. B. den Wortlaut eines Satzes; sie ist das Ergebnis grundlegender Verarbeitungsprozesse wie Buchstaben- und Worterkennung. Zum Aufbau einer propositionalen Textrepräsentation, die auch die Bedeutung des Textes enthält, ist darüber hinaus eine syntaktisch-semantische Verarbeitung des Gelesenen notwendig. Wortfolgen werden auf der Grundlage ihrer semantischen Relationen aufeinander bezogen und zu Bedeutungseinheiten, so genannten Prädikat-Argument-Strukturen oder Propositionen integriert (Kintsch, 1974; van Dijk & Kintsch, 1983). Propositionen, die unmittelbar aus dem Text stammen, werden als Mikropropositionen bezeichnet. Sie sind die kleinsten definierbaren Bedeutungseinheiten und repräsentieren die Mikrostruktur des Textes. Diese propositionale Textrepräsentation wird auch als Textbasis bezeichnet, sie enthält alle im Text genannten Einzelheiten.

Um zu einer kohärenten Textrepräsentation zu gelangen, bedarf es in einem nächsten Schritt der Herstellung semantischer Relationen zwischen aufeinander folgenden Mikropropositionen. Bei dieser so genannten lokalen Kohärenzbildung geht es also darum, unter Rückgriff auf Hinweise aus dem Text oder auf eigenes Wissen Verknüpfungen zwischen Propositionen herzustellen. In der Theorie von van Dijk und Kintsch (1983) zählen der Aufbau einer propositionalen Textrepräsentation und die lokale Kohärenzbildung zu den hierarchieniedrigen Leseprozessen.

Beim Lesen von längeren und komplexeren Texten bedarf es darüber hinaus der Verdichtung und Verknüpfung von Propositionssequenzen, also grösserer Textteile, um auch den globalen Zusammenhang auf höherer Abstraktionsebene zu erfassen. Das Ergebnis solcher reduktiven Organisationsvorgänge, der globalen Kohärenzbildung, wird als Makrostruktur bezeichnet. Während des Lesens werden Gruppen von Mikropropositionen mit Hilfe von Makroregeln wie Selektion, Generalisierung und Konstruktion zu Makropropositionen verdichtet. Dabei können Hypothesen zu den globalen Textinhalten entwickelt werden, die dann im Laufe des Leseprozesses überprüft und entsprechend bestätigt oder verworfen werden. Makroregeln sind rekursiv, so dass eine Hierarchie möglicher Makrostrukturen unterschiedlicher Abstraktionsniveaus entsteht. Grundlage der Anwendung von Makroregeln ist nicht nur der betreffende Text, sondern auch Vorwissen, Interessen und Ziele des Lesers. Das entstandene mentale Modell des im Text dargestellten Sachverhalts wird als Situationsmodell bezeichnet. Es enthält aggregierte Informationen über den Text und spielt eine wichtige Rolle für das Verstehen und längerfristige Behalten eines Textes.

Je höher die Abstraktionsebene einer Proposition, desto besser wird sie erinnert (Kintsch & Keenan, 1973; Kintsch & van Dijk, 1978; Kintsch, Welsch, Schmalhofer & Zimny, 1990; Schmalhofer & Glavanov, 1986; van Dijk, 1980; Weaver & Kintsch, 1996). Aus den Mikropropositionen kann die Hauptaussage des Textes jederzeit wieder erschlossen werden, umgekehrt kann der Text jedoch nicht mehr aus den Makropropositionen rekonstruiert werden, da sie keine Detailinformationen mehr enthalten. Um einen Text wiedergeben zu können, ist eine einfache propositionale Textrepräsentation ausreichend, zum Lernen hingegen ist die Entwicklung eines Situationsmodells Voraussetzung (Kintsch, 1988; Perrig & Kintsch, 1985).

Die Kommunikationsebene und die Genreebene werden als Metaebenen bezeichnet und gehören mit der Bildung von Makrostrukturen zu den hierarchiehoheren Leseprozessen. Die Genreebene beinhaltet die Beschreibung der globalen Ordnung von Texten, die eine spezifische, konventionalisierte Struktur

haben, wie z. B. Erzähltexte, Gesetzestexte, Forschungsberichte. Diese Metastrukturen sind als abstrakte Schemata von Regeln und Kategorien verschiedener Textgenres im Kognitionssystem des Lesers oder der Leserin gespeichert und steuern die Makrostrukturbildung. Auf der Kommunikationsebene geht es um die Identifikation und das Verstehen von rhetorischen, stilistischen und argumentativen Strategien, die vom Autor zur Akzentuierung bestimmter Inhaltselemente eingesetzt werden und wichtig für eine angemessene Textinterpretation sind.

Das Ergebnis von kompetentem Lesen ist eine von sprachlichen Strukturen unabhängige Repräsentation des im Text beschriebenen Sachverhalts unter Integration von Textinformationen und Vorwissen des Lesers (Richter & Christmann, 2002; van Dijk & Kintsch, 1983). Lesekompetenz geht also weit über die Fähigkeit zum Entziffern von Wörtern und Sätzen hinaus, sie bezeichnet vielmehr die Fähigkeit zur Bedeutungskonstruktion aus schriftlichen Dokumenten. Der Leser konstruiert beim umfassenden Verstehen eines Textes eine mentale Repräsentation der Textoberfläche, eine mentale Repräsentation des propositionalen semantischen Gehalts, ein mentales Modell des Textgegenstands (Situationsmodell), eine mentale Repräsentation der Kommunikationsabsicht des Autors und eine mentale Repräsentation des Textgenres (Schnotz & Dutke, 2004).

Für das Verständnis von bildlichen Darstellungen, wie z. B. einem Diagramm, konstruiert der Leser analog zum Textverständnis eine perzeptuelle Repräsentation des Diagramms, ein mentales Modell des dargestellten Sachverhalts, das heisst eine Abbildung eines Systems von externen räumlichen Relationen auf ein System interner semantischer Relationen, eine propositionale mentale Repräsentation des dargestellten Sachverhalts als Ergebnis einer konzeptgeleiteten Analyse in Form von mentalen Ableseprozessen bei der mentalen Modellkonstruktion, eine mentale Repräsentation der mit dem Diagramm verfolgten Kommunikationsabsicht und eine mentale Repräsentation des Diagrammgenres (wie z. B. Linien- oder Balkendiagramm).

Beim Verstehen von Bildern und Diagrammen ist zwischen perzeptiven und semantischen Anteilen der Informationsverarbeitung zu unterscheiden. Die perzeptive Informationsverarbeitung besteht aus automatisierten visuellen Routinen, die datengeleitet und damit weitgehend unabhängig von Vorwissen und Zielen des Lesers sind. Diese Verarbeitungsprozesse umfassen die Erkennung, die Diskrimination und die Identifikation von graphischen Komponenten wie zum Beispiel Punkten oder Linien, die durch Gruppierungsprozesse nach den Gestaltgesetzen (Gesetz der Nähe, Gesetz der Ähnlichkeit, Gesetz der Geschlossenheit, Gesetz der guten Gestalt, Gesetz der guten Fortsetzung, Gesetz des gemeinsamen Schicksals) zu grösseren Einheiten zusammengefasst werden (Ullman, 1984; Wertheimer, 1938).

Aus diesem visuellen Input wird unter Inanspruchnahme des Arbeitsgedächtnisses und vorhandener kognitiver Schemata eine perzeptuelle Repräsentation des Bildes oder Diagramms gebildet (Baddeley, 1986). Um den durch das Bild oder Diagramm dargestellten Sachverhalt verstehen zu können, bedarf es über die visuelle Wahrnehmung hinaus auch einer semantischen Informationsverarbeitung. Hierbei wird ein System von externen räumlichen Beziehungen auf ein System interner semantischer Relationen abgebildet, wobei ein mentales Modell des dargestellten Sachverhalts entsteht, dessen Güte im Unterschied zur rein perzeptiven Informationsverarbeitung stark von verfügbarem Vorwissen und räumlich-kognitiven Fähigkeiten abhängig ist. Während dieser Modellkonstruktion wird eine konzeptgeleitete Analyse des internen Modells durchgeführt, deren Ergebnis eine propositionale mentale Repräsentation des dargestellten Sachverhalts ist. Bei dieser Analyse werden unter Beanspruchung des Arbeitsgedächtnisses schemageleitete Ableseprozesse durchgeführt, die sowohl aufsteigend („bottom-up“) als auch absteigend („top-down“) verlaufen und stark durch Vorwissen und individuelle Ziele des Lesers beeinflusst sind (Winn, 1994). Beim Lesen eines Diagramms lassen sich analog zum Lesen eines Textes die kommunikative Intention des Autors und das Diagrammgenre identifizieren.

## 2.1.2 Ursachen interindividueller Unterschiede im Leseverständnis

Es gibt grosse interindividuelle Unterschiede im Leseverständnis, deren Ursachen vielfältig sind und sich verschiedenen Leseprozessebenen zuordnen lassen. Elementare Wahrnehmungsprozesse, die für den Aufbau einer Repräsentation der Textoberfläche notwendig sind, haben keinen nennenswerten Erklärungswert für die Güte des Textverständnisses (Jackson & McClelland, 1979). Unterschiede zwischen guten und schlechten Lesern sind vielmehr auf Textverständnisebenen zu suchen, die oberhalb basaler Wahrnehmungsprozesse liegen.

So zeigen Gedächtnisprozesse einen deutlichen Zusammenhang mit dem Leseverständnis. Um ein gutes Textverständnis zu ermöglichen, dürfen Prozesse wie *Wort- und Syntaxerkennung* nicht zuviel Aufmerksamkeit erfordern. Ein sicherer und schneller lexikalischer Zugriff, vermittelt über effiziente phonologische Rekodierungsprozesse, ist eine Grundvoraussetzung für kompetentes Lesen. Je automatisierter diese Verarbeitungsprozesse vonstatten gehen, desto mehr Kapazitäten stehen für die Textverarbeitung auf höherer Ebene zur Verfügung, die den Aufbau einer Makrostruktur bzw. des Situationsmodells erleichtern (Weaver & Kintsch, 1996). Die Theorie der verbalen Effizienz von Perfetti (1985) und das interaktiv-kompensatorische Modell von Stanovich (1980) lokalisieren die Ursachen für interindividuelle Unterschiede in Prozessen auf Wortebene. Sie gehen davon aus, dass die Effizienz des lexikalischen Zugriffs auch die Bewältigung hierarchiehöherer Prozesse beeinflusst. Je besser Worterkennungprozesse automatisiert sind, desto mehr Ressourcen stehen für hierarchiehöhere Prozesse zur Verfügung. Der Grad der Automatisierung bei der Worterkennung hängt von der Qualität der lexikalischen Repräsentationen im semantischen Gedächtnis und ihrer Zugänglichkeit ab. Je grösser das mentale Lexikon, desto grösser die Wahrscheinlichkeit, dass im Text vorkommende Wörter wiedererkannt werden und damit Eingang in die Textoberflächenrepräsentation erhalten, um von dort aus auf höheren Abstraktionsebenen weiterverarbeitet zu werden (Richter & Christmann, 2002). Eine schnelle und sichere Worterkennung scheint zwar eine notwendige, jedoch nicht hinreichende

Bedingung für gutes Leseverständnis zu sein. Eine bei schlechten Lesern durch Training erhöhte Worterkennungsgeschwindigkeit geht nicht mit einer Verbesserung des Leseverständnisses einher (Fleisher, Jenkins & Pany, 1979; Tuinman & Brady, 1974). Es wird angenommen, dass Defizite in der Worterkennung teilweise über eine Nutzung des Satzkontexts ausgeglichen werden können (Perfetti, Goldman & Hogaboam, 1979). Die Notwendigkeit einer solchen Nutzung des Satzkontexts bei der Worterkennung nimmt normalerweise im Laufe der Leseentwicklung ab, da die Worterkennung zunehmend automatisiert wird.

Die Bewältigung von Prozessen auf Satz- und Textebene erfordert die Integration einer Vielzahl von Teilinformationen. Während des Lesens müssen ständig Informationen im *Arbeitsgedächtnis* zwischengespeichert werden, um zunächst noch inkohärente Propositionen eines Textes in einen sinnvollen Zusammenhang zu bringen (Weaver & Kintsch, 1996). Die interindividuell variable Arbeitsgedächtniskapazität stellt hier einen limitierenden Faktor dar. In der Kapazitätstheorie des Verstehens von Just und Carpenter (1992) werden interindividuelle Unterschiede in hierarchiehöheren Prozessen auf die Kapazität des Arbeitsgedächtnisses zurückgeführt. Diese limitiert sowohl die Informationsmenge, die simultan im Arbeitsgedächtnis verfügbar gehalten werden kann, als auch die Ressourcen, die zu einem bestimmten Zeitpunkt für die Informationsverarbeitung zur Verfügung stehen. In zahlreichen Untersuchungen konnte der Einfluss des Arbeitsgedächtnisses auf das Textverstehen und die Konstruktion eines Situationsmodells gezeigt werden (Budd, Whitney & Turley, 1995; Danemann & Carpenter, 1980, 1983; Friedman & Miyake, 2000; Hacker & Osterland, 1995; Lee-Sammons & Whitney, 1991; Palladino, Cornoldi, De Beni & Pazzaglia, 2001; Spilich, 1983).

Für das Verständnis eines Textes ist auch ein gewisses *Vorwissen* zum Thema des Textes vonnöten. Die besten Verarbeitungsstrategien reichen nicht für das Verstehen eines Themas aus, zu dem es keine Verbindungen aus dem Vorwissen des Lesers gibt (Weaver & Kintsch, 1996). Je grösser das Vorwissen zu

einem Thema, desto besser wird ein Text verstanden (Alexander & Kulikowich, 1991; Alexander, Schallert & Hare, 1991; Beyer, Guthke & Pekrul, 1996; Mandl, Ballstaedt, Schnotz & Tergan, 1980; Schnotz, 1994; Spilich, Vesonder, Chiesi & Voss, 1979). Schneider, Körkel & Weinert (1989) konnten für Textverstehen und Textbehalten zeigen, dass gutes Vorwissen zu einem Thema intellektuelle Defizite kompensieren kann. Yekovich, Walker, Ogle und Thompson (1990) zeigten die Gültigkeit dieses Kompensationseffekts auch für die Inferenzbildung im Verstehensprozess. Inhalte aus dem Langzeitgedächtnis wirken sich förderlich auf die Konstruktion eines adäquaten Situationsmodells aus (Fincher-Kiefer, 1993; Kintsch, 1990; McNamara, Kintsch, Songer & Kintsch, 1996). Auch Oakhill und Garnham (1988) führen zur Erklärung von Leseverständnisdifferenzen hierarchiehohe Prozesse der globalen Kohärenzbildung an und untersuchen spezifische Fähigkeitskomponenten, die entscheidend sind für die Qualität des Situationsmodells, das aus der Textlektüre resultiert. Sie weisen auf die Bedeutung eines kompetenten Einbezugs von Vorwissen hin, um explizit gegebene Textinformation mit verstehensrelevanten Inferenzen anzureichern, die übergreifende Struktur eines Textes zu erkennen und die wesentlichen Textaussagen zu extrahieren. Das Ausmass des thematischen Vorwissens erweist sich als relevant für den Aufbau des Situationsmodells, wirkt sich hingegen kaum auf die propositionale Textrepräsentation aus (Bergmann, Boschert & Schmalhofer, 1992).

Das „*comprehension monitoring*“, die kontinuierliche Überwachung des Verstehensprozesses unter Einsatz des metakognitiven Wissens einer Person, trägt ebenfalls zur Konstruktion eines adäquaten Situationsmodells bei (Brown, Armbruster & Baker, 1986). Metakognitives Wissen umfasst das Wissen, das eine Person über ihre Fähigkeiten (z. B. ihr Leseverständnis), über Aufgabenmerkmale (z. B. Textschwierigkeit) und über Strategien zur Beeinflussung kognitiver Leistungen hat (Weinert & Kluwe, 1984). Es wird als eine zentrale Voraussetzung der Selbststeuerung des Lernens angesehen (Schiefele, 1996). Mit Hilfe dieser bewussten Kontrollprozesse des Verstehens wird überprüft, ob eine erfolgreiche Sinnkonstruktion stattgefunden hat, um bei Bedarf eine Regulation

des Leseverständnisprozesses unter Rückgriff auf Gedächtnisinhalte vorzunehmen. Wichtige metakognitive Aktivitäten beim Lesen sind nach Baker und Brown (1984) das Verstehen des Lesezwecks bzw. der Aufgabenstellung, die Identifizierung des Wesentlichen und Fokussierung auf das Hauptthema, die Überwachung des eigenen Verständnisprozesses, die Regulation bei Verständnisproblemen und die Überprüfung der Zielerreichung. Zur Regulation von eventuellen Verständnisproblemen können verschiedene Massnahmen ergriffen werden, um die Lesetätigkeit der Textschwierigkeit anzupassen. Drei kognitive Strategien haben sich als bedeutsam für das Leseverständnis erwiesen: Wiederholungsstrategien, Elaborationsstrategien und Organisationsstrategien (Pintrich, 1989, 1990; Weinstein & Mayer, 1986). Die Wiederholungsstrategien dienen vor allem dem unmittelbaren Einprägen neuer Information und umfassen mehrmaliges Lesen oder Auswendiglernen von Textstellen. Die Elaborationsstrategien stellen Verbindungen zwischen dem Gelesenen und dem Vorwissen des Lesers her und erleichtern so die Speicherung und Integration neuen Wissens im Gedächtnis. Beispiele für Elaborationsstrategien sind das Ausdenken konkreter Beispiele, die Verbindung von neuen Begriffen mit bekannten und die kritische Analyse neuer Information auf Grundlage des Vorwissens. Mit Hilfe der Organisationsstrategien selektiert der Leser wichtige Informationen, strukturiert den Text und stellt Verbindungen zwischen verschiedenen Textteilen her. Dazu dienen ihm das Unterstreichen der Hauptgedanken, die Zusammenfassung des Textinhalts und das Aufstellen von Gliederungen oder Zeichnen von Diagrammen.

Insgesamt lässt sich feststellen, dass interindividuelle Unterschiede im Leseverständnis nicht mit Unterschieden in einer einzigen Komponente des Leseprozesses assoziiert sind. Vielmehr beruht das Leseverständnis kompetenter Leser und Leserinnen auf der effizienten Bewältigung einer ganzen Reihe von Teilprozessen auf verschiedenen Ebenen. Zur Erklärung von interindividuellen Unterschieden in kognitiven Aspekten der Lesekompetenz haben sich bis heute die Prozesskomponenten Worterkennung, Arbeitsgedächtniskapazität, Vorwissen und (meta-)kognitive Strategien herauskristallisiert. Die Erklärungs-

perspektiven schliessen sich keineswegs aus, sondern ergänzen einander. Defizite in hierarchieniedrigeren Prozessen können durch hierarchiehöhere Prozesse teilweise ausgeglichen werden, umgekehrt ist ein Ausgleich jedoch nicht möglich. Leseverständnis stellt sich also als komplexes Fähigkeitskonstrukt dar, als eine Abfolge von Leseprozessen auf verschiedenen Ebenen, die zum Teil miteinander interagieren können. Lesen ist eine vielschichtige kognitive Aktivität, die man als textgeleitetes und textbezogenes Problemlösen bezeichnen könnte (Stanovich & Cunningham, 1991) und die auch motivationale, strategische und metakognitive Faktoren umfasst.

Das bedeutet, dass die für Lesen notwendigen Fähigkeiten in grossen Teilen übereinstimmend sind mit Fähigkeiten, die auch in anderen Leistungsbereichen gefordert sind. In dimensionsanalytischen Studien, die Elementarfaktoren des Leseverständnisses untersuchten, wurden in der Mehrzahl der Studien ein bis zwei Dimensionen identifiziert. Vertreter eines eindimensionalen Ansatzes identifizierten den Faktor „logisches Denken“ (z. B. Thorndike, 1917a, 1917b, 1917c, 1973/1974), Vertreter eines zweidimensionalen Ansatzes die Faktoren „Wortschatz“ und „allgemeines Sprachverständnis“ bzw. „schlussfolgerndes Denken“ (z. B. Steinert, 1978; Vernon, 1962). Entsprechend ist Leseverständnis hoch korreliert ( $r = 0.6$ ) mit Intelligenz (z. B. Rost, 1985, 2001).

### 2.1.3 Für das Leseverständnis relevante Textmerkmale

Es gibt eine Reihe von Textmerkmalen, die sich begünstigend oder erschwerend auf das Textverständnis auswirken (Ballstaedt, 1997; Klare, 1984; Langer, Schulz von Thun & Tausch, 1990; Rost, 2001; Tinker, 1969). Hierzu gehören Oberflächenmerkmale wie die typographische Textgestaltung (z. B. Fett- oder Kursivdruck, Buchstabengrösse, Zeilenlänge), durchschnittliche Wort- und Satzlängen des Textes und syntaktische Komplexität der Sätze. Auf Grundlage von Expertenratings über verständnisrelevante Textmerkmale extrahierten Langer, Schulz von Thun und Tausch (1974) faktorenanalytisch folgende vier Dimensionen der Textverständlichkeit: Einfachheit der Formulierung (Geläufigkeit der Wörter, Erklärung von Fach- und Fremdwörtern, Anschaulichkeit der

Wörter, Satzlänge), Gliederung des Textes (äussere Gliederung, logische Folgerichtigkeit, Übersichtlichkeit), Kürze und Prägnanz (verdichtete Darstellung des Wesentlichen, Verzicht auf Weitschweifigkeit), stilistische Stimulanz (wörtliche Rede, Fragen an den Leser, lebensnahe Beispiele, Impulse zum Mitdenken). Günstig für das Verstehen und Behalten von Texten gelten dabei ein hohes Ausmass an Einfachheit der Formulierungen und Gliederung des Textes und ein mittleres Ausmass an Kürze, Prägnanz und stilistischer Stimulanz. Diese Textmerkmale wirken sich unabhängig vom Gegenstandsbereich positiv auf das Textverständnis aus (Rost, 2001). Groeben (1978, 1982) postuliert unter Einbezug motivations- und kognitionspsychologischer Überlegungen ebenfalls vier relevante Textdimensionen für die Textverständlichkeit, die sehr stark mit den Dimensionen von Langer et al. überlappen. Es handelt sich um die sprachliche Einfachheit (kurze Sätze, aktive und positive Formulierungen), die semantische Redundanz (Präzisierung und Wiederholung von Inhalten), die kognitive Strukturierung (lineare Gedankenführung, dem Text vorangestellte strukturierende Inhaltsangaben) und den konzeptuellen Konflikt (Neuigkeitsgehalt). Dabei gelten die kognitive Strukturierung und der konzeptuelle Konflikt als besonders wichtig für das Verstehen und Behalten von Texten.

Für verschiedene Textarten, wie zum Beispiel Forschungsberichte oder Gedichte, haben sich konventionalisierte, für bestimmte Kommunikationsabsichten besonders funktionale Aufbaustrukturen entwickelt. Solche Konventionen über Textstrukturen tragen zum Gelingen von Kommunikation bei, da eine erfolgreiche Kommunikation begünstigt wird, wenn Autor und Leser dieselben Kooperationsprinzipien als gültig anerkennen (Clark, 1993; Schnotz, 2001).

Die Interaktion zwischen Textmerkmalen und Eigenschaften des Lesers haben ebenfalls einen signifikanten Einfluss auf das Textverständnis. Die Wechselwirkung zwischen aufsteigenden und absteigenden Strategien im Leseprozess, also das Zusammenwirken von Perzeption, Information, Lexikon, Regelwissen, Vorkenntnis, Einstellungen, Interesse und Lebenserfahrung führen zur individuellen Interpretation eines Textes (Lesgold & Perfetti, 1981; Rost, 2001).

Wie dargestellt, werden zahlreiche kognitive Funktionen für erfolgreiches Lesen benötigt. Diese kognitiven Funktionen sind notwendig, aber nicht hinreichende Voraussetzung, um ein kompetenter Leser oder eine kompetente Leserin zu sein. Es bedarf auch der Motivation zur Aufnahme von Leseaktivitäten, zudem ist eine leseförderliche Emotionsregulation während des Lesens erforderlich und es werden soziale Kompetenzen benötigt, um erfolgreiche Anschlusskommunikation über das Gelesene zu ermöglichen. Auf diese motivationalen, emotionalen und sozialen Faktoren von Lesekompetenz wird im nächsten Kapitel eingegangen.

## 2.2 Motivationale, emotionale und soziale Faktoren der Lesekompetenz

Warum lesen manche Personen häufig und andere selten oder fast nie? Welche Gründe führen zum Lesen und welche führen zur Vermeidung von Lesen? Es gibt eine ganze Reihe von Faktoren, die hier eine Rolle spielen. Dazu gehören die Lust am Lesen, das Interesse an bestimmten Themen, das Selbstvertrauen in die eigenen Lesefähigkeiten, Emotionen beim Lesen, Reflexion und Kommunikation über das Gelesene. Im Folgenden werden diese das Leseverhalten und das Leseverständnis beeinflussenden Faktoren detaillierter dargestellt.

### 2.2.1 Lesemotivation und Leseinteresse

Um Leseaktivitäten aufzunehmen, bedarf es einer entsprechenden Motivation zu lesen. Es gibt zahlreiche Gründe, aus denen eine Person lesen kann. So kann sie einen Roman zur eigenen Unterhaltung oder einen Brief zur Pflege einer Freundschaft lesen. Das Lesen von Zeitungsberichten oder amtlichen Dokumenten dient der Partizipation am gesellschaftlichen Geschehen. Weitere Gründe für Lesen können in der Lösung beruflicher Aufgaben oder der Bildung bzw. Weiterbildung in verschiedenen Bereichen liegen. „Die motivationale Dimension des Lesekompetenzkonstrukts betrifft die Bereitschaft, Leseprozesse aufzunehmen und den jeweiligen Textanforderungen entsprechend zu

gestalten“ (B. Hurrelmann, 2002, S. 278). Stärke und Ausprägung der Lesemotivation werden mitbestimmt vom aktuellen Kontext und der Qualität von vergangenen Leseerfahrungen (B. Hurrelmann, 2002; Schiefele, 1996).

Nach Schiefele (1996) bezeichnet die aktuelle Lesemotivation einer Person das Ausmass des Wunsches oder der Absicht, in einer bestimmten Situation einen spezifischen Text zu lesen. Dabei kann es sehr unterschiedliche Gründe für die Absicht geben, einen Text zu lesen. Grundsätzlich wird zwischen externen und internen Anreizen, die zu Lesemotivation führen können, unterschieden. Liest ein Schüler einen Text, um gute Noten zu bekommen, so folgt er externen Anreizen; liest er hingegen, weil er Interesse am Thema des Textes hat, so folgt er internen Anreizen. Je nachdem, ob die Anreize innerhalb oder ausserhalb der betreffenden Tätigkeit liegen, spricht man von intrinsischer Motivation oder extrinsischer Motivation (Deci & Ryan, 1985). Intrinsische Motivation bezeichnet die Bereitschaft, eine Aktivität durchzuführen, weil diese an sich als befriedigend erlebt wird. Die Belohnung liegt dabei in der Handlung selbst (Deci & Ryan, 1985, 1993; Pintrich & Schunk, 2002; Schiefele & Schreyer, 1994). Intrinsische Lesemotivation kann unterschiedlichen Ursprungs sein, sie kann durch das Interesse am Thema eines Textes oder auch durch die Freude an der Tätigkeit des Lesens begründet sein. Liegt die Belohnung für eine Handlung nicht in der Handlung selbst, sondern in den erwarteten Folgen der Handlung, so handelt es sich um extrinsische Motivation (Heckhausen, 1989; Rheinberg, 2002). Wird eine Tätigkeit ausgeführt, um positive Konsequenzen anzustreben oder negative Konsequenzen zu vermeiden, so ist diese Tätigkeit extrinsisch motiviert. Eine mögliche extrinsische Motivationsquelle wäre die Aussicht auf Anschlusskommunikation. Wenn eine Person einen Text liest, obwohl sie weder Interesse am Thema des Textes zeigt noch Freude an der Tätigkeit des Lesens an sich empfindet, sondern ausschliesslich aus dem Grund, vor anderen anschliessend mit ihrem Wissen zu prahlen, so ist diese Lesetätigkeit extrinsisch motiviert. Intrinsisch motiviert wäre hingegen das Lesen eines Buches über ein den Leser interessierendes Thema mit der Aussicht auf eine Anschlusskommunikation über das Thema des Buches.

Wenn bei einer Person häufig aktuelle Lesemotivation zu verzeichnen ist, so verfügt diese über eine hohe habituelle Lesemotivation (Pekrun, 1993). Liest jemand häufig Romane, weil er Freude am Lesen hat und diese Tätigkeit als entspannend erlebt, so handelt es sich um eine habituelle intrinsische Lesemotivation. Liest eine Person regelmässig Bücher über Allgemeinwissen, um vor anderen Personen mit ihrem Wissen zu glänzen, ohne sich wirklich für die Themen zu interessieren, so liegt eine habituelle extrinsische Lesemotivation vor.

Guthrie und Wigfield erfassen in ihrem Lesemotivationsfragebogen „Motivation for Reading Questionnaire“ (MRQ) sowohl intrinsische als auch extrinsische Aspekte der Lesemotivation (Guthrie & Anderson, 1999; Guthrie, Wigfield, Metsala & Cox, 1999; Wigfield & Guthrie, 1997a). Als intrinsische Aspekte der Lesemotivation sehen sie die Herausforderung beim Lesen, die kognitive Einbezogenheit, die Neugier, soziale Aspekte des Lesens, die subjektive Wichtigkeit von Lesen und die Einschätzung der eigenen Lesekompetenz an. Als extrinsische Faktoren der Lesemotivation betrachten sie Streben nach Anerkennung, Anstrengungsvermeidung, sozialen Vergleich und Lesen zur Notensteigerung.

Die intrinsische Lesemotivation hat eine hohe Prädiktionskraft für Leseaktivitäten. Je höher die intrinsische Lesemotivation einer Person, desto häufiger liest sie, was wiederum zu einem besseren Leseverständnis beiträgt (Baker & Wigfield, 1999; Wigfield & Guthrie, 1997a, 1997b). Lesemotivation weist einen positiven Zusammenhang mittlerer Stärke zum Lesevergnügen und zum Leseverständnis auf. Der Einfluss der Motivation auf das Behalten und Verstehen von Texten ist weitgehend unabhängig von Textlänge und Lesematerial. Er konnte sowohl für Schüler als auch für Erwachsene gezeigt werden und es finden sich keine Hinweise auf Geschlechtseffekte. In Studien, die mit situativen Manipulationen arbeiteten, um intrinsische Motivation bzw. extrinsische Motivation zu induzieren – Betonung von aufgabenbezogenen Aspekten vs. Betonung von Wettbewerb, Belohnungen oder Tests – zeigte sich, dass unter der Bedingung intrinsischer Motivation mehr gelernt wird als unter extrinsischer Motiva-

tion. Dies gilt insbesondere für das konzeptuelle Lernen aus Texten, weniger für das oberflächliche Lernen (Benware & Deci, 1984; Graham & Golan, 1991; Grolnick & Ryan, 1987). Schüler mit hoher intrinsischer Lesemotivation aus Familien mit niedrigem sozialökonomischen Status verfügen über ein besseres Leseverständnis als Schüler mit geringer intrinsischer Lesemotivation aus Familien mit höherem Sozialstatus (Kirsch, de Jong, LaFontaine, McQueen, Mendelovits & Monseur, 2002).

Csikszentmihalyi (1985) sieht den Grund für intrinsisch motiviertes Verhalten in dem Erleben von „Flow“, das eine Tätigkeit begleitet. Im Zustand des Flow wird das Handeln als ein einheitliches Fließen erlebt. Das Flow-Erleben umfasst vier Komponenten, und zwar (1) das Verschmelzen von Handlung und Bewusstsein, (2) die Zentrierung der Aufmerksamkeit auf die momentane Tätigkeit, (3) die Selbstvergessenheit und (4) das Ausüben von Kontrolle über Handlung und Umwelt. Das Flow-Erleben bei intrinsisch motivierten Aktivitäten ist für verschiedene Tätigkeitsbereiche recht ähnlich (Csikszentmihalyi, 1988). Wichtigste Voraussetzungen für das Erleben von Flow sind die Passung von Fähigkeit und Handlungsanforderung und die Eindeutigkeit der Handlungsstruktur. Sind diese Voraussetzungen erfüllt, so ist die handelnde Person im Zustand des Flow in höchstem Masse leistungsfähig (Csikszentmihalyi & LeFevre, 1989; Csikszentmihalyi & Csikszentmihalyi, 1991; Csikszentmihalyi & Schiefele, 1993; Rheinberg, 2002). Flow-ähnliche Zustände beim Lesen werden nach Schiefele (1996) durch hohes Interesse am Thema eines Textes begünstigt.

Nach Deci und Ryan (1985, S. 32) ist intrinsisch motiviertes Verhalten nur möglich, wenn sich die handelnde Person als kompetent und selbstbestimmt erlebt. Sie postulieren, dass Kompetenz und Selbstbestimmung Grundbedürfnisse des Menschen und Voraussetzung sowohl für die Entwicklung und das Verfolgen eigener Interessen ohne äusseren Anlass als auch für das Aufsuchen von Situationen, in denen eigene Fähigkeiten angewendet werden können, seien. Intrinsisch motiviertes Verhalten wird also eingeschränkt, wenn die Selbstbe-

stimmung durch externe Kontrolle oder das Kompetenzgefühl durch negative Rückmeldungen untergraben werden. Die Lesemotivation nimmt im Verlauf der Schulzeit ab (Gambrell, Palmer, Codling & Mazzoni, 1996; Marsh, 1989a; van Kraayenoord & Schneider, 1999), diese Abnahme lässt sich bereits in der Grundschulzeit beobachten (Richter, 2003).

Die Motivation, einen Text zu lesen, wird auch vom individuellen Interesse an bestimmten Themen beeinflusst. Interesse bezeichnet eine besondere Beziehung einer Person zu einem Gegenstand (Krapp, 1992a, 1992b; Prenzel, Krapp & Schiefele, 1986). Gegenstände von Interesse können konkrete Objekte, thematische Wissensbereiche oder bestimmte Tätigkeitsbereiche sein. Diese Interessegegenstände sind kognitiv repräsentiert, die Person verfügt über ein gegenstandsspezifisches Wissen, das sich immer weiter ausdifferenziert (Krapp, 2001). Der Interessegegenstand ist durch hohe subjektive Wertschätzung gekennzeichnet und die Interessehandlung ist verbunden mit positiven emotionalen Zuständen. Interesse an einer Sache führt zu epistemischer Orientierung, also zum Wunsch danach, sein Wissen über den Interessegegenstand zu erweitern (Prenzel, 1988).

Je grösser das Interesse an einem Thema, desto höher ist die Motivation, Texte zu diesem Thema zu lesen. Das Interesse am Thema weist eine positive, mittlere Korrelation mit dem Behalten und Verstehen von Texten auf. Dies gilt für das überdauernde Interesse an einem Thema (Entin & Klare, 1985; Osako & Anders, 1983; Schiefele, 1996; Schneider, Körkel & Weinert, 1989; Vaughan, 1975; Weber, 1979) wie auch für das situationale Interesse, also die aktuelle Interessantheit des Textes (Anderson, Shirey, Wilson & Fielding, 1987; Anderson, Mason & Shirey, 1984; Bernstein, 1955; Cecil, 1984; Schiefele, 1996; Wade & Adams, 1990). Der Einfluss von Interesse auf das Textverständnis ist dabei weitgehend unabhängig von Länge, Art und Schwierigkeit des Textes (Schiefele, 1996). Das thematische Interesse hat unabhängig von den Lesefähigkeiten einer Person Einfluss auf das Textverständnis (Asher, 1979; Walker, Noland & Greenshields, 1979; Osako & Anders, 1983; Schiefele, 1996;

Wade & Adams, 1990). Auch unter Berücksichtigung von Vorwissen und Intelligenz von Personen bleibt der Zusammenhang von Interesse und Leseverständnis bestehen.

Als Mediatorvariablen für den Effekt von Interesse auf Leseverständnis kommen insbesondere Aktivierung und Aufmerksamkeit in Betracht, die zu einer stärkeren Verfügbarkeit kognitiver Ressourcen führen. Hidi (1990) vermutet, dass sich hoch und niedrig Interessierte weniger in der Intensität der Aufmerksamkeit unterscheiden, als vielmehr in der Automatisierung der Aufmerksamkeitsfokussierung. Interessierte Leser benötigten somit also weniger Verarbeitungskapazität für die Steuerung der Aufmerksamkeit und verfügten daher über eine höhere Kapazität für andere am Textverstehen beteiligte kognitive Prozesse. Schiefele (1991) postuliert als weitere Wirkfaktoren eine stärkere Elaboration des Gelesenen im Sinne von bildhaften Vorstellungen und eigenen Gedanken zum Textinhalt.

Interesse wirkt sich positiv auf oberflächliches und tiefer gehendes Leseverständnis aus, jedoch deutlicher auf das tiefer gehende Verständnis. Dabei zeigen sich grössere Unterschiede in der propositionalen Textrepräsentation als auf der Ebene des Situationsmodells. Schiefele (1996, S. 232) argumentiert, dass dies ein Hinweis auf die begrenzte Reichweite motivationaler Effekte sein könne. Über diese Grenze hinaus seien Fähigkeitsfaktoren wahrscheinlich von grösserer Bedeutung als das Interesse am Thema.

Es gibt Hinweise darauf, dass das Textverständnis bei Jungen stärker vom Interesse beeinflusst wird als bei Mädchen (Asher & Markell, 1974; Baldwin, Peleg-Bruckner & McClintock, 1985; Walker, Noland & Greenshields, 1979), jedoch gibt es auch Befunde, die gegen Geschlechtsunterschiede sprechen (Asher, 1979). Der Einfluss von Interesse auf das Textverständnis bleibt über verschiedene Altersstufen hinweg stabil und ist auch für Erwachsene belegt (Entin & Klare, 1985; Schiefele, 1996; Weber, 1979).

## 2.2.2 Leseselbstkonzept und Selbstwirksamkeitsüberzeugung

Auch das lesebezogene Selbstkonzept und die Selbstwirksamkeitsüberzeugung einer Person üben einen Einfluss auf das Ausmass ihrer Leseaktivitäten und auf ihr Leseverständnis aus. Das lesebezogene Selbstkonzept einer Person ist als Teil ihres akademischen Selbstkonzepts anzusehen. Bei akademischen Selbstkonzepten handelt es sich um generalisierte fachspezifische Fähigkeits-einschätzungen, die aufgrund von Kompetenzerfahrungen in Schul- und Studienfächern erworben werden. Diese Erfahrungen und deren Bewertungen sind geprägt durch die Urteile wichtiger anderer Personen, durch konkrete Leistungsrückmeldungen und Kausalattributionen (Köller, 2004; Shavelson, Hubner & Stanton, 1976). Akademische Selbstkonzepte fördern bzw. hemmen – vermittelt über motivationale Variablen – Lernprozesse in der schulischen Ausbildung (Helmke & van Aken, 1995; Köller, 2004; Marsh, 1990a).

Shavelson et al. (1976) gehen von einer hierarchischen Struktur des Selbstkonzepts aus, wobei sich das generelle Selbstkonzept aufgliedert in das akademische, das soziale, das emotionale und das körperliche Selbstkonzept. Das akademische Selbstkonzept lässt sich wiederum unterteilen in ein verbales und ein mathematisches Selbstkonzept. Die Einschätzung der eigenen Lesefähigkeit ist Teil des verbalen Selbstkonzepts (Chapman & Tunmer, 1995; Wigfield & Karpathian, 1991). Mit steigendem Alter differenziert sich das Selbstkonzept immer weiter aus. Globale, zentrale Selbstkonzeptbereiche und solche mit hoher subjektiver Bedeutsamkeit gelten dabei als stabiler als andere Bereiche (Moschner, 2001).

Im Verlauf der Sozialisation wirken verschiedene soziale Bezugsgruppen durch Rückmeldungen und Vergleiche auf die Ausbildung des Selbstkonzepts. In der Kindheit stellen die Eltern die wichtigste Quelle selbstkonzeptrelevanter Rückmeldungen dar, in der Jugendzeit bekommt die Bezugsgruppe der Gleichaltrigen eine wachsende Bedeutung. Für das Selbstkonzept von Studierenden spielen Rückmeldungen von Kommilitonen, für berufstätige Erwachsene Beurteilungen von Arbeitskollegen eine zentrale Rolle (Harter, 1996; Moschner,

2001). Bei der Entwicklung und Ausdifferenzierung des akademischen Selbstkonzepts spielen insbesondere Leistungsrückmeldungen und soziale Vergleiche in der Schule, in der Ausbildung, im Studium und im Rahmen der beruflichen Tätigkeit eine bedeutsame Rolle.

Marsh (1986) nimmt in seinem Bezugsrahmenmodell (Internal/External Frame of Reference-Model) an, dass Personen bei der Ausbildung von Selbstkonzepten der eigenen Begabung auf zwei Informationsquellen – den externalen und den internalen Bezugsrahmen – zurückgreifen. Den externalen Bezugsrahmen bilden soziale Vergleiche mit anderen. Dabei hängt es von der Vergleichsrichtung ab, ob das Selbstkonzept positiver oder negativer wird. So führt der Vergleich mit einem besseren Mitschüler zur Reduktion der eigenen Fähigkeitseinschätzungen, während der Vergleich mit einem schlechteren Mitschüler die Verbesserung des Selbstkonzepts zur Folge hat. Die Entwicklung des Selbstkonzepts ist damit abhängig von der Bezugsgruppe. Aufwärtsvergleiche wirken sich negativ auf das Selbstkonzept aus, während Abwärtsvergleiche förderlich für das Selbstkonzept wirken. Den internalen Bezugsrahmen bilden intraindividuelle Vergleiche, bei denen die Leistungen in einem Bereich mit denen in einem anderen Bereich verglichen werden und im Sinne eines Kontrasteffekts in Relation zu diesem bewertet werden. Gute Leseleistungen in Verbindung mit sehr guten Rechenleistungen werden zu einem niedrigeren Leseselbstkonzept führen als gute Leseleistungen in Verbindung mit schlechten Rechenleistungen. Der interne Bezugsrahmen verringert also die Korrelation zwischen Selbstkonzepten verschiedener Bereiche (Köller, 2004; Marsh, 1986). Die Korrelationen der fachspezifischen Selbstkonzepte sinken im Verlaufe des Alters, das Selbstkonzept differenziert sich also immer weiter aus (Skaalvik & Valas, 1999). Obwohl eine hohe positive Korrelation zwischen Leistungen im mathematischen und verbalen Bereich zu verzeichnen ist, besteht nur ein geringer Zusammenhang zwischen dem verbalen und dem mathematischen Selbstkonzept.

Das akademische Selbstkonzept und die Leistung von Personen korrelieren positiv miteinander. In einer Metastudie fanden Hansford & Hattie (1982) eine

durchschnittliche Korrelation von  $r=0.21$  zwischen Selbstkonzept und Leistung und eine durchschnittliche Korrelation von  $r=0.42$  zwischen akademischem Selbstkonzept und Leistung. Fend und Stöckli (1997) stellten fest, dass Kinder ihre Kompetenzen zu Beginn der Schulzeit deutlich überschätzen, diese jedoch im Verlauf der Grundschulzeit an die Leistungsbeurteilungen der Lehrer angleichen. Gegen Ende der Grundschulzeit wird eine mittlere Korrelation zwischen Selbstkonzept und Schulleistungen erreicht, die beim Übergang auf weiterführende Schulen zunächst wieder absinkt (Helmke, 1998).

Die Frage nach der Wirkungsrichtung des Zusammenhangs von Leistung und Selbstkonzept ist bis heute nicht eindeutig geklärt. Anhänger des Self-enhancement-Modells gehen davon aus, dass sich eine Stärkung des Selbstkonzepts insbesondere bei älteren Schülern förderlich auf die Leistungen auswirkt (z. B. Marsh, 1990b), Vertreter des Skill-development-Konzepts sehen die Verbesserung von Leistungen als Ursache eines verbesserten Selbstkonzepts an (z. B. Hattie, 1992). Helmke (1992) integriert diese beiden Ansätze, indem er reziproke Kausalität annimmt. Seiner Meinung nach sind Übergangsphasen von Self-enhancement-Prozessen geprägt, während Skill-development-Prozesse in Konsolidierungsphasen überwiegen.

Nach Wigfield und Eccles (1992) hat das Selbstkonzept einen grossen Einfluss auf Anstrengung, Ausdauer und Leistung von Schülern. Diesen Einfluss konnten sie für verschiedene Schulfächer über mehrere Klassenstufen hinweg zeigen. Das Selbstkonzept wirkt sich positiv auf motivationale Variablen aus und fördert so Lernprozesse in der Schule (Helmke & van Aken, 1995).

Vergleicht man männliche und weibliche Jugendliche bezüglich ihres akademischen Selbstkonzepts, so zeigen männliche Jugendliche ein positiveres Fähigkeitsselbstbild als weibliche (Rost & Lamsfuß, 1992). Mädchen neigen bei gleichen Noten zu niedrigeren Selbsteinschätzungen ihrer mathematischen Fähigkeiten als Jungen (Rustemeyer & Jubel, 1996), hingegen schätzen sie ihre sprachlichen Fähigkeiten höher ein als Jungen (Marsh, 1989a, 1989b).

Befragt man Erwachsene zu ihrer Einschätzung der eigenen Lesefähigkeiten für ihr tägliches Leben bzw. für ihre Arbeit, so geben diese im Vergleich zu ihrem tatsächlichen Leseverständnis sehr hohe Selbsteinschätzungen an. Dabei sind Selbsteinschätzung und Fähigkeiten zwar positiv korreliert, jedoch schätzen mehr als 90 % ihre Fähigkeiten als sehr gut oder gut ein, obwohl ein deutlich geringerer Anteil auch tatsächlich gute Leistungen im Lesetest zeigt (Bonerad, 1999a, Stoll & Notter, 1998, 1999a). Zunächst erscheint diese Diskrepanz als unrealistische Selbstüberschätzung, jedoch gibt es eine Reihe von Erklärungen für dieses objektive Ungleichgewicht zwischen Selbsteinschätzung und Leseverständnis. Vermeidet man bestimmte Leseanforderungen oder gerät man gar nicht in bestimmte, Leseanforderungen stellende Situationen (z. B. bei der Arbeit), so ist es naheliegend, dass man auch keine Probleme beim Lesen erfährt. Sucht man nur solche Lesesituationen auf, deren Anforderungsniveau man gerecht werden kann, so wird man Erfolg erleben, der dem Selbstkonzept dienlich ist. Es findet also ein Abgleich zwischen Anforderungen aus Alltag und Beruf und den eigenen Fähigkeiten statt, der zu einer positiven Bewertung des eigenen Leseverständnisses führt (Stoll & Notter, 1999a). Zudem spielt die Bezugsgruppe auch im Erwachsenenalter eine grosse Rolle. Menschen vergleichen sich nicht mit der Gesamtbevölkerung, sondern mit Freunden oder Berufskollegen, die üblicherweise einen ähnlichen Bildungshintergrund aufweisen und über ähnliche Kompetenzen verfügen. Daher finden Aufwärtsvergleiche, die sich ungünstig auf das Selbstkonzept auswirken könnten, eher selten statt.

Das Konzept „Selbstwirksamkeit“ ist eng mit dem Selbstkonzept verknüpft. Mit Selbstwirksamkeit ist die Überzeugung einer Person gemeint, das zur Erreichung eines Handlungsergebnisses erforderliche Verhalten erfolgreich ausführen zu können. Die Selbstwirksamkeitserwartungen resultieren sowohl aus der Einschätzung der eigenen Fähigkeiten als auch aus der Beurteilung der situativen Anforderungen (Bandura, 1977; Bong & Clark, 1999). Es ist davon auszugehen, dass es aufgrund gesammelter Leseerfahrungen zur Ausbildung einer lesebezogenen Selbstwirksamkeitsüberzeugung kommt. Das bedeutet, dass

Personen überdauernde Erwartungsüberzeugungen zu bestimmten Lesesituationen oder Leseanforderungen entwickeln. Im Unterschied zum akademischen Selbstkonzept ist die Selbstwirksamkeitsüberzeugung weitgehend unabhängig von sozialen und dimensional Vergleichsprozessen (Bong, 1998; Marsh, Walker & Debus, 1991), hingegen stärker beeinflusst von vergangenen Erfahrungen mit ähnlichen Texten und Aufgaben (Bong & Clark, 1999).

Die lesebezogene Selbstwirksamkeitsüberzeugung einer Person wird beeinflusst von Ursachenzuschreibungen, die diese Person bei früheren Leseerfahrungen, die mehr oder weniger erfolgreich waren, vorgenommen hat. Im Rahmen der Attributionsforschung, die sich mit Ursachenzuschreibungen von Ereignissen und Handlungen beschäftigt (siehe z. B. Heider, 1958), entwickelte Weiner (1986) ein Klassifikationsschema zur Kausalattribution in Leistungssituationen. Dieses Klassifikationsschema nimmt eine Einteilung von Ursachen nach ihrer zeitlichen Stabilität (stabil/variabel), nach ihrer Lokation (internal/external) und nach ihrer Kontrollierbarkeit (kontrollierbar/nicht kontrollierbar) vor. Während sich eine internale, stabile Attribution bei Erfolg günstig auf eine positive Selbstwirksamkeitsüberzeugung auswirkt, so wirkt sich dieselbe Attribution bei Misserfolg negativ aus. Bei Misserfolgen wirken sich hingegen zeitvariable, externale Kausalattributionen wie z. B. die Attribution auf mangelnde Anstrengung oder eine unangemessen hohe Aufgabenschwierigkeit positiv auf die Selbstwirksamkeitsüberzeugung aus. Übertragen auf Lesesituationen bedeutet das, dass sich erfolgreiches Lesen bei der Attribution auf die eigene Fähigkeit günstig auf die Selbstwirksamkeitsüberzeugung auswirken wird. Bei erlebtem Misserfolg hingegen wird sich eine Attribution auf mangelnde Anstrengung selbstwertschützend auswirken und die Selbstwirksamkeitserwartung für eine neue, ähnliche Lesesituation nicht beeinträchtigen. Leser mit einer hohen Selbstwirksamkeitsüberzeugung haben also die Tendenz, Erfolge internalen, stabilen Faktoren, vor allem der eigenen Fähigkeit, zuzuschreiben und Misserfolge eher auf externale, variable Faktoren wie Aufgabenschwierigkeit oder mangelnde Anstrengung zu attribuieren. Ihr Leseverhalten ist gekennzeichnet durch die Hoffnung auf Erfolg; sie wählen entsprechend Lesestoffe mittlerer

Schwierigkeit aus, die eine Herausforderung darstellen, jedoch auch bewältigbar sind.

Leser mit hohen Selbstwirksamkeitsüberzeugungen sehen anspruchsvolle Texte eher als Herausforderung an und setzen mehr tiefer gehende kognitive Lernstrategien und Metakognitionen beim Lesen ein (Schunk & Zimmerman, 1997), was sich förderlich auf das Leseverständnis auswirkt. Carr und Borkowski (1989) konnten zeigen, dass die Vermittlung von günstigen Attributionsmustern bei Schülern zur Steigerung der Lesemotivation führt. Die Kausalattribution von Erfolg oder Misserfolg beim Lesen zeigt auch emotionale Auswirkungen, worauf im nächsten Kapitel näher eingegangen wird.

### 2.2.3 Emotionen beim Lesen

Auch am Leseprozess beteiligte Emotionen wirken sich auf Leseverhalten und Textverständnis aus. Sie stehen in engem Zusammenhang mit motivationalen Faktoren. Parallel zu jedem Leseprozess findet eine emotionale Selbstbeobachtung statt, die Lust oder Unlust während des Lesens registriert. Als Reaktion auf erlebte Emotionen werden vom Leser entsprechende Strategien der Gefühlsbalancierung bzw. der Stabilisierung der Motivation während des Lesens eingesetzt. Falls grosse Frustrationen zu negativen Textbewertungen oder negativen Selbstbewertungen führen, kann dies zum Abbruch der Leseaktivität führen. Die Fähigkeit, Lesebedürfnisse und Lesestoffe aufeinander abzustimmen und eigene Gratifikationserwartungen mit den Eigenschaften des jeweiligen Textes abzugleichen, z. B. durch die Wahl des Themas, des Autors oder der Textsorte, begünstigt positive Emotionen beim Lesen (Pette & Charlton, 2002).

Emotionen beim Lesen werden auch durch das Erleben von Erfolg oder Misserfolg und damit verbundene Kausalattributionen beim Lesen mitbestimmt. So wird eine internale Attribution von Erfolg zum Empfinden von Stolz und Zufriedenheit führen, eine internale Attribution von Misserfolg hingegen zum Erleben von Scham oder Hilflosigkeit. Bei externaler Attribution von Erfolg wird Freude,

bei externaler Attribution von Misserfolg hingegen Ärger auftreten (Heckhausen, 1989).

Das Erleben von „Flow“ beim Lesen, also dem Aufgehen in der Lesetätigkeit (siehe Kap. 2.2.1.), wird als sehr positiv erlebt. Wichtigste Voraussetzungen für Flow sind die Passung von Fähigkeit und Handlungsanforderung und die Eindeutigkeit der Handlungsstruktur (Rheinberg, 2002). Flow ist gekennzeichnet durch Freude an der Tätigkeit und eine hohe Leistungsfähigkeit. Noelle-Neumann (1996) konnte zeigen, dass Personen, die regelmässig Bücher lesen, häufiger Flow beim Lesen erleben als andere.

Im Gegensatz zu positiver Stimmung übt negative Stimmung während des Lesens einen hemmenden Effekt auf das Textverständnis aus. Vermutet wird, dass negative Emotionen mehr Verarbeitungskapazität beanspruchen und damit die Aufnahme neuer Information beeinträchtigen (Ryan, Connell & Plant, 1990; Spies & Hesse, 1991). Aus der Angstforschung ist bekannt, dass negative Emotionen von Kognitionen begleitet sind, die die Verarbeitung aufgabenrelevanter Aspekte beeinträchtigen können, dies gilt insbesondere für komplexe Aufgaben (Sarason, 1986; Tobias, 1992). So vermindert intensive Prüfungsangst das Behalten von schwierigen Texten, während leichte Prüfungsangst einen förderlichen Effekt zeigt (Hiller, 1974). Ausgeprägte Leistungsangst führt zu negativen Attributionen und wirkt sich negativ auf das Selbstwertgefühl aus (Rost, 2001).

Die aktuelle Stimmung des Lesers wirkt sich nicht nur auf das Verständnis, sondern auch auf das Erinnern des Textes aus. Der Stimmungs-Kongruenz-Effekt besagt, dass Texte, deren Inhalt mit der aktuellen Stimmung des Lesers kongruent ist, besser behalten werden als andere (Bower, 1981; Bower & Cohen, 1982). Unter der Stimmungsabhängigkeit des Erinnerns versteht man die Tatsache, dass der Inhalt eines Textes besser reproduziert wird, wenn die Stimmungen von Lern- und Wiedergabezeitpunkt übereinstimmen (Bower, 1981; Wippich, 1982).

## 2.2.4 Reflexion über das Gelesene und Anschlusskommunikation

Ein weiterer Aspekt von Lesekompetenz ist die Fähigkeit, über den gelesenen Text zu reflektieren. Diese Reflexion dient sowohl der fortlaufenden Überprüfung der Bedeutungskonstruktion auf eventuelle Verständnislücken während des Lesens als auch der retrospektiven Überprüfung des Verstandenen durch Vergleich mit dem Vorwissen zum Thema, dem Weltwissen, den emotionalen Erfahrungen und den normativen Orientierungen des Lesers. Textreflexion umfasst damit auch eine kritische Auseinandersetzung mit dem Gelesenen. Sie kann auch selbstreflexive Züge annehmen, etwa der Frage nachgehen, warum man sich gerade von einem bestimmten Text angesprochen fühlt (B. Hurrelmann, 2002). Das Hin- und Herpendeln zwischen Textrezeption und Selbstreflexion wird in besonders starkem Masse beim Lesen literarischer Texte erfordert (Pette & Charlton, 2002).

Zum Lesen als kultureller Praxis gehört die Fähigkeit, mit anderen über das subjektive Textverständnis zu kommunizieren. Individuelle Bedeutungskonstruktion, Text- und Selbstreflexion werden durch Anschlusskommunikation, also dem Austausch mit anderen über das Gelesene, in soziale Kontexte eingebunden. In der Anschlusskommunikation manifestiert sich somit die soziale Dimension von Lesekompetenz (B Hurrelmann, 2002). Durch die Kommunikation mit anderen über das Gelesene wird die Bedeutungsoffenheit der Texte reduziert und es werden kulturell etablierte Muster der Bedeutungskonstitution vermittelt. Die Prozesse der Anschlusskommunikation wirken somit orientierend auf das individuelle Textverständnis zurück und können helfen, Unsicherheiten bezüglich des Textverständnisses abzubauen.

Gespräche mit anderen über das Gelesene können zu verschiedenen Zwecken geführt werden. So kann es in der Anschlusskommunikation primär um die Vermittlung und Verbesserung des Leseverständnisses, um das Verstehen von spezifischen Texten, um die Persönlichkeitsbildung oder um Unterhaltung und Genusserleben gehen (Sutter, 2002). Anschlusskommunikation kann zu weiterer Reflexion über den Text führen, sie kann auch das Interesse wecken, wei-

tere Texte zum besprochenen Themenkreis zu lesen. Angenehme Gespräche über Gelesenes können dazu beitragen, dass Lesen mit positiven Emotionen verbunden wird und so die Lesemotivation steigern.

## 2.3 Leseaktivitäten

Menschen sind in ihrem täglichen Leben mit Aufgaben konfrontiert, für deren Bewältigung sie lesen müssen – sei es im Privatleben oder im Berufsleben. Diese Anforderungen an die Lesekompetenz von Personen wachsen im Zuge des starken technischen Fortschritts. Um diesen steigenden Anforderungen im Alltag gerecht werden zu können, bedarf es entsprechender Anpassungsleistungen, die durch Übung nicht nur während der Schulzeit, sondern auch über diese hinaus erreicht werden können. Das bedeutet, dass Leseaktivitäten nicht nur dem Erlernen von Lesen dienen, sondern auch der Aufrechterhaltung und weiteren Ausdifferenzierung von Leseverständnis. Sie tragen zur Persönlichkeitsentwicklung und gesellschaftlichen Teilhabe bei. Lebenslange Lesepraxis ermöglicht also neben der Übung von bereits erworbenen Kompetenzen auch deren Ausbau durch den Erwerb neuer Strategien, um so Herausforderungen des beruflichen und privaten Alltags erfolgreich bewältigen zu können (siehe auch Bonerad, 1999a).

Die Practice-Engagement-Theorie betont die grosse Bedeutung von Leseaktivitäten für die (Weiter-)Entwicklung von Lesekompetenz. Als Grundannahme dieser Theorie formuliert Reder (1994):

The development and organizational properties of an individual's literacy are shaped by the structure and organization of the social situations in which literacy is encountered and practiced. Literacy development ... is driven by qualities of individual's *engagement* in particular literacy practices. (S. 48)

Demnach entwickelt sich die Lesekompetenz einer Person in Abhängigkeit von ihren jeweiligen Leseaktivitäten. Leseaktivitäten sind als Anwendung von Lesefähigkeiten zu bestimmten Zwecken in bestimmten Kontexten anzusehen (Kirsch & Guthrie, 1984). Aus einem sozialen Kontext ergibt sich ein Leseziel, das wiederum zur Auswahl eines entsprechenden Textes mit einem bestimmten

Inhalt führt (Guthrie & Greaney, 1996). In verschiedenen sozialen Kontexten finden also unterschiedliche Leseaktivitäten statt. Die vielfältigen Formen von Leseaktivitäten lassen sich unterscheiden nach Häufigkeit und Dauer, nach Textarten und Textinhalten, nach Situationen und nach dem Zweck bzw. den Zielen des Lesens.

Bei Erwachsenen kann man grundsätzlich zwischen Leseaktivitäten in der Freizeit und Leseaktivitäten am Arbeitsplatz unterscheiden. Leseaktivitäten in der Freizeit dienen in erster Linie der Entspannung, Unterhaltung, dem Verfolgen von Tagesaktualitäten und der Wissenserweiterung, während Leseaktivitäten im Beruf vor allem dem Auffinden von spezifischen Informationen dienen, die für eine erfolgreiche Arbeit benötigt werden. Bei Kindern und Jugendlichen lassen sich freiwillige Leseaktivitäten in der Freizeit und Leseaktivitäten in der Schule unterscheiden. Auch im Kindes- und Jugendalter dienen freiwillige Leseaktivitäten in der Freizeit hauptsächlich der Unterhaltung, der Freude am Lesen und der Wissenserweiterung, aber auch der Kommunikation mit Freunden über das Gelesene. Im Folgenden wird zunächst auf Leseaktivitäten in der Freizeit eingegangen, anschliessend auf Leseaktivitäten im Beruf. Schliesslich wird der Einfluss von Leseaktivitäten auf das Leseverständnis dargestellt.

### 2.3.1 Leseaktivitäten in der Freizeit

Versucht man das Ausmass von Leseaktivitäten in der Freizeit zu erfassen, so stellt sich das Problem, dass Einschätzungen der eigenen Leseaktivitäten zu Unterschätzungen führen. Auf die Frage „Wie viel Zeit hast Du bzw. haben Sie heute mit Lesen verbracht?“ erhält man in der Regel Angaben, die die wahren Lesezeiten unterschätzen. Grund dafür ist, dass viele Leseaktivitäten unterhalb der Wahrnehmungsschwelle ausgeführt werden (Guthrie & Greaney, 1996; Guthrie & Seifert, 1984; Nell, 1988). Etwa ein Drittel des Lesens in der Freizeit findet im Rahmen von anderen Aktivitäten statt wie zum Beispiel beim Kochen, bei der Urlaubsplanung, im Wartezimmer beim Arzt oder beim Spielen (Szalai, 1972). Viele Personen assoziieren mit Lesen jedoch hauptsächlich Situationen, in denen man über längere Zeit in ein Buch versunken im Sessel sitzt. Das

Nachschauen in einem Busfahrplan wird normalerweise nicht als Leseaktivität angesehen, solange nicht explizit danach gefragt wird.

Ein weiteres Problem bei der Erfassung von Leseaktivitäten besteht darin, dass unterschiedlich gründlich gelesen wird. Ein Text kann grob nach einer bestimmten Information durchsucht oder aber detailliert gelesen werden. So fällt zum Beispiel das Zeitunglesen an Werktagen wesentlich weniger gründlich aus als am Wochenende. An Werktagen werden vor allem Überschriften und Fotos, weniger die Artikel selbst oder gar Tabellen gelesen, während der Anteil an gelesenen Artikeln am Wochenende im Verhältnis steigt (Stamm & Jacoubovitch, 1980). Es empfiehlt sich daher zur Erhebung von Leseaktivitäten, auch nach der mit Lesen verbrachten Zeit und nicht nur nach der Anzahl verschiedener Lesestoffe zu fragen (Bogart, 1981; Guthrie & Greaney, 1996).

Sharon (1973-1974) untersuchte eine repräsentative Stichprobe bestehend aus über 5000 amerikanischen Erwachsenen im Alter von 16 Jahren und älter. In Interviews wurden die Teilnehmer nach ihren Leseaktivitäten befragt, und zwar wurde nach dem Lesen von Zeitungen, Zeitschriften, Büchern, Briefen und Dokumenten in verschiedenen Lebensbereichen, die Arbeit eingeschlossen, gefragt. Etwa eine Stunde täglich oder weniger zu lesen, geben 30 % der Personen an und nur wenige lesen drei Stunden täglich oder mehr. Der Mittelwert der Lesezeit beträgt 106 Minuten täglich. Laut Auskunft der Untersuchungsteilnehmer lesen an einem normalen Werktag 73 % Zeitung, 39 % Zeitschriften, 33 % Bücher und 53 % Post.

Smith (1996) analysierte die Daten von 26 000 Erwachsenen aus dem 1992 durchgeführten National Adult Literacy Survey (Kirsch, Yamamoto, Norris, Rock, Jungeblut & O'Reilly, 2001). Die Hälfte der Erwachsenen berichtet, täglich Zeitung zu lesen, 90 % lesen mindestens einmal in der Woche Zeitung. 81 % der Befragten geben an, mindestens eine Zeitschrift regelmässig zu lesen. Smith untersuchte die Angaben zu den Lesegewohnheiten auf typische Lesemuster hin. Dabei wurden Arbeitsdokumente, persönliche Dokumente,

Bücher, Zeitschriften und Zeitungen mit einbezogen. Es ergeben sich fünf häufige Lesemuster. Ein Anteil von 15 % der Erwachsenen zeigen keine oder sehr wenige Leseaktivitäten über alle Lesestoffe hinweg, 12 % lesen häufig Bücher und Zeitungen, 10 % lesen lediglich häufig Zeitungen, 9 % lesen lediglich häufig Arbeitsdokumente und 6 % geben hohe Leseaktivitäten in allen fünf Lesestoffen an. Insgesamt 29 % der Erwachsenen lesen regelmässig drei oder mehr verschiedene Lesestoffe. Weiter zeigt sich, dass vor allem das Lesen von Arbeitsdokumenten und das Bücherlesen mit dem Leseverständnis korreliert.

Guthrie, Seifert und Kirsch (1986) befragten Berufstätige nach ihren Lesegewohnheiten in der Freizeit und erhielten Angaben für das Ausmass an freiwilligen Leseaktivitäten von durchschnittlich 80 Minuten täglich. Noelle-Neumann (1996) berichtet aus der Befragung von 6 500 deutschen Erwachsenen, dass 34 % der Teilnehmer angeben, täglich oder mehrmals in der Woche ein Buch zu lesen. Bei der Befragung von Erwachsenen in der Schweiz im Rahmen des International Adult Literacy Survey geben 32 % der Untersuchungsteilnehmer an, täglich ein Buch zu lesen, 22 % wöchentlich, 15 % monatlich, 19 % mehrmals im Jahr und 12 % geben an, nie Bücher zu lesen. Rund 30 % der erwachsenen Bevölkerung lesen damit seltener als einmal im Monat privat in einem Buch. Je höher die Ausbildung der Befragten, desto häufiger berichteten sie, regelmässig Bücher zu lesen (Bonerad, 1999a).

Im Jahr 2000 wurden 2 530 Personen der deutschen Bevölkerung ab dem Alter von 14 Jahren zu ihren Lesegewohnheiten befragt. Diese Angaben wurden mit Angaben aus einer entsprechenden Untersuchung im Jahr 1992 verglichen. 28 % der Befragten geben im Jahr 2000 an, nie ein Buch zu lesen, 13 % seltener als einmal im Monat, 8 % einmal im Monat, 10 % alle 14 Tage, 13 % einmal pro Woche, 22 % mehrmals pro Woche und 6 % täglich ein Buch zu lesen. Bei dem Vergleich mit den Häufigkeiten der Buchlektüre im Jahr 1992 zeigt sich, dass im Jahr 2000 weniger Personen berichten, täglich ein Buch zu lesen und die Anzahl der Personen, die nie ein Buch lesen, zugenommen hat. Diese Entwicklung zeigt sich vor allem in den Altersbereichen unter 30 Jahren. Insgesamt

zeigen die Leseaktivitäten eine Zunahme, allerdings gilt diese Zunahme nur für diejenigen in der Bevölkerung, die ohnehin unter „lesegünstigen“ Bedingungen leben, das bedeutet, dass sich die Schere zwischen den Viellesern und den Nicht- bzw. Weniglesern weiter öffnet (Franzmann, 2001).

Die Befragung von 4 519 deutschen Schülern und Schülerinnen im Alter von 15 Jahren im Rahmen der PISA-Studie ergab folgende Angaben: 42 % der Jugendlichen beichten, nie zum Vergnügen zu lesen, 27 % geben an, weniger als 30 Minuten täglich zu ihrem Vergnügen zu lesen, 18 % zwischen 30 und 60 Minuten, 9 % zwischen 1 und 2 Stunden und 4,5 % der Jugendlichen berichten, mehr als 2 Stunden am Tag zu ihrem Vergnügen zu lesen. Dabei zeigt sich eine positive Korrelation mit der sozialen Schichtzugehörigkeit und mit dem Leseverständnis (Tillmann & Meier, 2001). Die Befragung von Viertklässlern zu ihren Lesegewohnheiten im Rahmen der Studie PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study) der International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA) ergab für die deutschen Schüler und Schülerinnen folgende Ergebnisse: 18 % der Viertklässler berichten, nie oder fast nie zu ihrem Vergnügen zu lesen, 11 % geben ein- bis zweimal im Monat an, 24 % ein- bis zweimal pro Woche und 48 % der Kinder berichten, täglich oder fast täglich zu ihrem Vergnügen zu lesen (Mullis, Martin, Gonzalez & Kennedy, 2003).

Bei Personen, die in ihrer Freizeit häufig und lange lesen, ist generell ein höheres persönliches Aktivitätsniveau zu verzeichnen als bei Weniglesern. Sie zeigen eine inhaltliche und mediale Interessenvielfalt und haben differenzierte Gratifikationserwartungen an Bücher. Vielleser verfügen über eine aktivere, selbstbestimmtere und breiter gefächerte Interessenstruktur als Wenigleser (Christmann & Groeben, 1999). Kulturelle Aktivitäten wie der Besuch von Kino, Theater oder Konzert sind mit erhöhten Leseaktivitäten und einem besseren Leseverständnis verbunden (Bonrad, 1999b). Kulturelle Freizeitaktivitäten sind wie das Lesen von Büchern positiv mit Ausbildung korreliert. Jüngere Menschen gehen dabei häufiger kulturellen Freizeitaktivitäten ausser Haus nach,

während ältere Menschen Freizeitaktivitäten zu Hause bevorzugen (Suter, 2000).

### 2.3.2 Leseaktivitäten bei der Arbeit

Die Anforderungen am Arbeitsplatz werden vielfältiger und verändern sich im Laufe der Zeit immer schneller. Mit dem Wandel der Wirtschaft wächst der Bedarf an Personen, die kompetent mit der Landessprache in Wort und Schrift umgehen können (OECD & Statistics Canada, 2000). Zur Bewältigung der Arbeitsaufgaben steigen die Anforderungen an den Umgang mit Schriftsprache in Form von Artikeln und Berichten, Briefen und Notizen, Tabellen und Grafiken, Kostenvoranschlägen, Anleitungen oder Handbüchern. Dabei gibt es beträchtliche Unterschiede zwischen verschiedenen Berufsgruppen. Insgesamt sinkt die Anzahl an Arbeitsplätzen, an denen man ohne oder mit nur einfachen Lese- und Schreibaktivitäten auskommt. Der Anspruch an die Lese-, Schreib-, Rechen- und Problemlösefähigkeiten von Arbeitnehmern steigt in den verbleibenden Arbeitsplätzen (Mikulecky, 1982; Philippi, 1993). Wirtschaftsunternehmen reagieren noch immer nicht ausreichend mit entsprechenden Fortbildungsangeboten für Arbeitnehmer, die nötig wären, um die Bewältigung der gestellten Aufgaben auch für die Zukunft zu gewährleisten.

Die Anforderungen von Lesetätigkeiten bei der Arbeit unterscheiden sich von dem, was in der Schule beim Umgang mit Texten vermittelt wird. Häufig geht es im Beruf um das Finden von spezifischen Informationen, die benötigt werden, um Aufgaben zu erledigen. Man liest also, um weiterarbeiten zu können. So schaut man zum Beispiel in einem Dokument bestimmte Grenzwerte nach oder man sucht in einer Bedienungsanleitung nach der Beschreibung einer benötigten Funktion einer Maschine.

Bei der Erfassung von Leseaktivitäten bei der Arbeit stellt sich dasselbe Problem wie bei der Erfassung von Lesen in der Freizeit. Nicht jede Leseaktivität wird als solche wahrgenommen, die Ergebnisse von Befragungen hängen stark von der Art der Fragen ab. Leseaktivitäten bei der Arbeit sind häufig mit

Schreibaktivitäten verknüpft. Das Heraussuchen von benötigten Informationen mündet häufig in das Notieren der gefundenen Information bzw. der Zusammenfassung von gezogenen Schlussfolgerungen. Umgekehrt sind Schreibaktivitäten bei der Arbeit in der Regel von Leseaktivitäten begleitet (siehe auch Philippi, 1993).

In der Studie von Sharon (1973-1974) findet sich ein Median von 61 Minuten, die pro Tag mit Leseaktivitäten bei der Arbeit verbracht werden, der Mittelwert liegt aufgrund einer schiefen Verteilung höher. Guthrie, Seifert und Kirsch (1986) erhalten bei der Untersuchung eines Querschnitts von Berufstätigen über alle Berufsgruppen einen Mittelwert von 127 Minuten pro Tag für Leseaktivitäten bei der Arbeit. Mikulecky (1982, S. 410) ermittelt aus Angaben von 150 Arbeitnehmern aus verschiedenen Berufsgruppen eine durchschnittliche Lesezeit von 105 Minuten pro Arbeitstag. Die selbst berichtete Lesezeit liegt dabei unter der aus Beobachtungen geschätzten Lesezeit, die 155 Minuten beträgt, was als weiterer Hinweis darauf angesehen werden, dass Leseaktivitäten in Selbstberichten eher unterschätzt werden.

Es gibt deutliche Unterschiede zwischen verschiedenen Berufsgruppen bezüglich der Häufigkeit von Leseaktivitäten bei der Arbeit, der Länge und dem Inhalt der Texte. Leitende Angestellte und Beamte lesen laut Selbstberichten häufiger Texte über gesellschaftliche und wissenschaftliche Themen und seltener kurze Texte als andere Berufsgruppen (Guthrie, Seifert & Kirsch, 1986, S. 157). Für Berufstätige in der Schweiz konnte gezeigt werden, dass mit steigendem Berufsstatus mehr Zeit mit Lesen bei der Arbeit verbracht wird und dabei auch breiter in Bezug auf verschiedene Lesematerialien gelesen wird. Dabei gehen höhere Leseaktivitäten bei der Arbeit mit einer höheren Selbsteinschätzung der Lesefähigkeiten einher (Bonerad, 1999a).

### 2.3.3 Der Einfluss von Leseaktivitäten auf das Leseverständnis

Das Ausmass an Leseaktivitäten hängt positiv mit dem Leseverständnis einer Person zusammen. Dieser Zusammenhang gilt bereits vor und während der

Schulzeit und bleibt bis ins hohe Erwachsenenalter hinein erhalten (Anderson, Wilson & Fielding, 1988; Baker & Wigfield, 1999; Bonerad, 1999a; Cipelewski & Stanovich, 1992; Guthrie, Schafer & Hutchinson, 1991; Guthrie, Wigfield, Metsala & Cox, 1999; Kirsch, Mosenthal & Rock, 1988; Mullis, Martin, Gonzalez & Kennedy, 2003; Neice & Adsett, 1992; OECD & Human Resources Development Canada, 1997; OECD & Statistics Canada, 1995, 2000; Smith, 1996; Taylor, Frye & Maruyama, 1990; Tillmann & Meier, 2001). Cunningham und Stanovich (1997) schätzen, dass die Lesemenge von Schülern 23 % des Zuwachses an Leseverständnis vom fünften bis zum zehnten Schuljahr erklären kann. Dabei haben Leseaktivitäten in der Freizeit sowie schulische Leseaktivitäten einen Einfluss auf die Lesekompetenz (Elley, 1992; Metsala & Ehri, 1998). Von freiwilligen Leseaktivitäten zu Hause eignet sich vor allem das Lesen von Büchern zur Prädiktion des Leseverständnisses (Anderson, Wilson & Fielding, 1988). Auch im Erwachsenenalter sind sowohl Leseaktivitäten in der Freizeit, dabei insbesondere das Lesen von Büchern, als auch Leseaktivitäten bei der Arbeit signifikante Prädiktoren für das Leseverständnis (Bonerad, 1999a; OECD & Human Resources Development Canada, 1997; OECD & Statistics Canada, 1995, 2000; Smith, 1996). Freizeitaktivitäten, die mit Lesen im Zusammenhang stehen, wie Bibliotheksbesuche und Besuche von Kino, Theater oder Konzert oder das Verfolgen von Tagesaktualitäten, dienen ebenfalls zur Prädiktion von Leseverständnis bei Erwachsenen. Diese Zusammenhänge zwischen Leseaktivitäten und Leseverständnis bleiben bestehen, wenn sozioökonomische Variablen wie Ausbildung, Alter und Einkommen kontrolliert werden (Bonerad, 1999a, 1999b).

Die Auswirkungen von Leseaktivitäten auf das Leseverständnis können auf verschiedenen Wegen stattfinden. Guthrie, Wigfield, Metsala und Cox (1999) führen verschiedene Erklärungsmöglichkeiten für den Einfluss von Leseaktivitäten auf das Leseverständnis an. Lesen erweitert das Vorwissen, das wiederum bei nachfolgendem Lesen das Verständnis des Textes erleichtert. Leseaktivitäten tragen ausserdem zu einer Automatisierung von Teilprozessen des Lesens bei und entlasten so das Arbeitsgedächtnis. Die Lesegeschwindigkeit wird gesteigert.

gert, so dass mehr Ressourcen für das Verarbeiten des Textes auf höheren Abstraktionsniveaus zur Verfügung stehen. Positiv erlebte Leseaktivitäten wirken sich günstig auf das Leseselbstkonzept und lesebezogene Selbstwirksamkeitsüberzeugungen aus, die wiederum zu weiterem Lesen motivieren und auch die Auswahl anspruchsvollerer Texte und damit die Möglichkeit zur Erweiterung des Leseverständnisses begünstigen. Insgesamt lässt sich feststellen, dass Leseaktivitäten – seien es freiwillige oder im Rahmen der Berufstätigkeit erforderte – sich förderlich auf die Lesekompetenz einer Person auswirken. Dieser positive Einfluss von Lesepraxis auf das Leseverständnis gilt unabhängig von Ausbildung oder Beruf und er gilt für alle Altersbereiche. Leseaktivitäten wirken sich also über die gesamte Lebensspanne hinweg förderlich auf das Leseverständnis aus.

Über das Erwachsenenalter hinweg ist eine leichte Abnahme des Leseverständnisses zu verzeichnen. Insbesondere im höheren Alter zeigen sich verringerte Leistungen im Leseverständnis (Cohen, 1988; Hartley, 1988). Diese Unterschiede lassen sich durch Faktoren wie Ausbildung, Wortschatz, Arbeitsgedächtniskapazität und Vorwissen, aber auch durch die Häufigkeit und Art von Leseaktivitäten erklären (Meyer, Young & Bartlett, 1993).

### 3 Entwicklung von Lesekompetenz

Die Entwicklung von Lesekompetenz hängt von einer Vielzahl von Faktoren ab, dabei sind sowohl sozialhistorische Bedingungen als auch individuelle Sozialisationsbedingungen wirksam. Zum einen hat die Entwicklung und Verbreitung von Lesekompetenz innerhalb der letzten Jahrhunderte enorme Fortschritte gemacht. Zum anderen spielen verschiedene soziale Einflüsse im Laufe eines individuellen Lebens eine grosse Rolle für die Entwicklung von Lesekompetenz. Die Chancen zum Erwerb von Lesekompetenz sind sozial ungleich verteilt. Als wichtigste Einflussgrössen der Lesesozialisation sind Familie, Schule, Altersgruppe und Beruf zu nennen. Merkmale der Person spielen ebenfalls eine Rolle, da Sozialisation immer als ein Prozess der aktiven Auseinandersetzung einer Person mit ihrem sozialen Umfeld anzusehen ist. Im Folgenden wird zunächst ein kurzer Überblick über die sozialhistorische Entwicklung von Lesekompetenz vom 18. Jahrhundert an gegeben, anschliessend wird auf verschiedene Einflussgrössen der Lesesozialisation im Verlaufe des Lebens einer Person eingegangen.

#### 3.1 Sozialhistorische Entwicklung von Lesekompetenz

Im 18. Jahrhundert, zu Zeiten von Absolutismus und Aufklärung in der Kultur Westeuropas, wuchs der Bedarf an lese- und schreibkundigen Kaufleuten, Akademikern und gebildeten Beamten für Wirtschaft, Politik und Verwaltung. Die Entwicklung überregionaler Wirtschaftsbeziehungen und die Ausdehnung und Professionalisierung der Verwaltung erforderte geschulte Verantwortungsträger. Diese waren häufig Angehörige des Bürgertums, das sich immer weniger über städtische Bürgerrechte definierte, immer mehr hingegen über ökonomischen Erfolg, soziales Engagement, Wissen und Bildung. Die Fähigkeit zum Lesen und Schreiben wurde eine wichtige Voraussetzung für die erfolgreiche Teilnahme in vielen gesellschaftlichen Bereichen und damit zum zentralen Aspekt bürgerlicher Selbstdefinition (Herrmann, 1982; B. Hurrelmann, 2002).

Der Wandel der Lesegewohnheiten im 18. Jahrhundert war vor allem qualitativ. Waren Bücher zu Beginn des Jahrhunderts noch teuer, rar, häufig in lateinischer Sprache geschrieben und theologischen Inhalts, so gab es in der zweiten Jahrhunderthälfte eine Verschiebung von theologisch-religiöser Literatur zu weltlicher Belletristik und Sach- und Fachliteratur. Damit veränderte sich auch die Lesetätigkeit selbst. Hatte es sich bis dahin oft um ritualisierte Wiederholungslektüre bekannter Inhalte zwecks Andacht gehandelt, deren Autorität nicht in Frage gestellt wurde, so ermöglichte die weltliche Lektüre neue Erfahrungen, aktives Verstehen und Reflektieren neuer Inhalte (Schön, 1999, S. 23). Lesen erschloss nun im Sinne der Aufklärung die Möglichkeit, die eigene Unmündigkeit zu überwinden, es wurde zur „sittlichen Aufgabe“ und zum zentralen Moment bürgerlichen Selbstbewusstseins. Lesekompetenz war jedoch weiterhin auf wenige Privilegierte beschränkt, vor allem auf das gebildete Bürgertum, das das Erlernen von Lesen wiederum bei seinen Kindern durch Privatunterricht und Lesematerial förderte (B. Hurrelmann, 1984, 2002).

Während des 19. Jahrhunderts vollzog sich der Wandel von der ständischen zur bürgerlichen Gesellschaft. Der fortbestehende Ausschluss des Bürgertums von politischer Macht nach dem Scheitern der Revolution hatte ein Streben nach nationaler Einheit und damit einhergehend nach Lesen insbesondere von nationaler Lektüre in der Landessprache zur Folge. Das Bildungsbürgertum, dem Menschen mit unterschiedlicher sozialer Herkunft, Einkommen und Konfession angehörten, zeichnete sich durch gymnasiale und akademische Ausbildung aus, durch Umgang mit Schriftsprache im Beruf und Interesse an Kunst und Literatur (Engelhardt, 1986). Ab Mitte des Jahrhunderts schritt die Industrialisierung immer schneller voran. Das Wirtschaftsbürgertum praktizierte den Konsum von Kultur. Der Staat förderte die Alphabetisierung und den Ausbau des Bildungswesens, so dass auch das Kleinbürgertum und die Landbevölkerung von den Prozessen der Modernisierung erreicht wurden. Industrialisierung und Kapitalismus zwangen die Unterschichten zur Mobilität, was die Gefahr der Entwurzelung und des sozialen Elends mit sich brachte. Organisationen der Arbeiterschaft gründeten eigene Bildungsinitiativen. Am Ende des 19. Jahrhun-

derts war der gesamtgesellschaftliche Literalisierungsprozess weitgehend vollzogen, wobei es grosse Unterschiede zwischen den Lesekulturen verschiedener Klassen gab (Berg, 1991). Schenda schätzt den Anteil der Leser in Mitteleuropa im Verlaufe des 19. Jahrhunderts auf 25 % für 1800, 40 % für 1830, 75 % für 1870 und 90 % für 1900 (1977, S. 444). Nach und nach wurden also alle Bevölkerungsschichten von der Alphabetisierung erreicht. Das Angebot der Lesestoffe in verschiedenen Gesellschaftsschichten variierte jedoch stark in der Qualität, so dass die Klassenstruktur der Gesellschaft in Bezug auf das Lesen weiter aufrechterhalten blieb. Zumindest gab es Leseangebote für alle, Schriftsprache spielte in allen Teilsystemen der Gesellschaft eine Rolle. Technische Neuerungen bei der Papierherstellung, den Druckverfahren und der Buchherstellung liessen die Bücherpreise sinken und damit das Angebot deutlich steigen. Es gab immer mehr Verlage und Vertriebsarten. Zudem trugen Leihbibliotheken zur Verbreitung des Lesens bei.

Lesekompetenz war im 20. Jahrhundert in allen sozialen Schichten Grundvoraussetzung zur selbstständigen Lebensbewältigung. In immer mehr Berufsgruppen war Lesekompetenz vonnöten. Im Zuge der Demokratisierung der Gesellschaft wurden Klassenkulturen nach und nach durchlässiger. Die Einführung der einheitlichen Grundschule zu Beginn der 20er Jahre des 20. Jahrhunderts spielte hierbei eine wichtige Rolle. Trotz Weltkriegen und totalitären Regimen setzten sich das westliche Demokratiemodell und die kapitalistische Wirtschaftsweise durch. Die Industriegesellschaft entwickelte sich nach und nach zur Mediengesellschaft, damit gingen tief greifende Umstrukturierungen und die Globalisierung von Wirtschaftsprozessen einher. Lesestoffe wurden massenhaft hergestellt und waren prinzipiell jedem zugänglich. Zudem gab es neben dem Printmedium neue Medien wie Film und Radio, später das Fernsehen und schliesslich die Computermedien. Gegen Ende des 20. Jahrhunderts reichte das Hierarchiemodell von sozialen Klassen und Schichten nicht mehr aus, um soziokulturelle Unterschiede zu beschreiben. Der Prozess der Individualisierung und Diversifizierung von Lebenslagen und Lebensstilen erforderte differenziertere Modelle. Lesekompetenz wurde nun als Teil der Medienkom-

petenz angesehen, die wiederum als notwendig für die Teilnahme an der Informationsgesellschaft erachtet wurde. Medienkompetenz zu vermitteln wurde zunehmend als Aufgabe des gesamten Bildungssystems verstanden. Aufgrund der rasanten Entwicklung der neuen Medien wurde die Forderung nach lebenslangem Lernen für die Aufrechterhaltung der Fähigkeit zu kompetenter Mediennutzung immer dringlicher. Dabei wurde und wird Lesekompetenz als eine Grundvoraussetzung für die effektive Nutzung der neuen Medien angesehen. Entgegen der Befürchtungen, das Bücherlesen könne durch die neuen Medien verdrängt werden, wächst auch der Buchmarkt beständig weiter (B. Hurrelmann, 2002).

### 3.2 Lesesozialisation

Im Verlauf der Entwicklung eines Individuums spielen neben sozialhistorischen Rahmenbedingungen auch gesellschaftliche Faktoren eine bedeutende Rolle für das Erlernen und weitere Praktizieren von Lesen. Verschiedene Sozialisationsinstanzen vermitteln zwischen der literalen Gesellschaft und dem Individuum und nehmen damit Einfluss auf den individuellen Lesekompetenzerwerb. Als wichtigste Vermittler von Lesekompetenz sind im Kindes- und Jugendalter die Familie, die Schule und die Gruppe der Gleichaltrigen anzusehen (Bonfadelli & Fritz, 1993; Christmann & Groeben, 1999; Groeben & Vorderer, 1988; B. Hurrelmann, Hammer & Nieß, 1993; Saxer, 1993). Im Erwachsenenalter werden Lesegewohnheiten in erster Linie von Partnern und Freunden und durch den Beruf geprägt.

Bei der Analyse von Sozialisationsfaktoren der Leseentwicklung ist stets zu berücksichtigen, dass die Persönlichkeit des Lesers eine grosse Bedeutung für die individuelle Sozialisation hat. Sozialisation verläuft immer als Interaktion zwischen dem Individuum mit seinen Eigenschaften und der Gesellschaft (z. B. Fend, 1969, 1979, 2003). Es ist daher ausgesprochen schwierig, den Einfluss von Persönlichkeitsfaktoren auf das Leseverhalten von sozialen Bedingungsfaktoren der Lesesozialisation zu trennen. Lesefördernde und lesehemmende

Sozial- und Persönlichkeitsfaktoren können sich gegenseitig verstärken oder hemmen und kumulativ wirken.

K. Hurrelmann und Ulich (1991, S. 8) verstehen unter Sozialisation den „Prozess der Entstehung der menschlichen Persönlichkeit in wechselseitiger Abhängigkeit von der gesellschaftlich mit geformten sozialen und dinglichen Umwelt. Im Vordergrund steht dabei die Frage, wie aus dem Gattungswesen Mensch ein gesellschaftlich handlungsfähiges Subjekt wird.“ Das Sozialisationskonzept grenzt sich damit von Theorien ab, die die Entwicklung einer Person auf die Anlage-Reifungs-Dimension oder auf soziale Prägung reduzieren. Persönlichkeitsentwicklung wird als Prozess verstanden, in dem Vergesellschaftung und Individuation untrennbar ineinander greifen (B. Hurrelmann, 2004).

Der Begriff 'Sozialisation' bezeichnet den Prozess, durch den der Mensch eine sozusagen 'zweite' soziokulturelle Geburt erlebt und zur gesellschaftlich handlungsfähigen Persönlichkeit wird. Der Begriff umfasst sowohl die Anpassung des Individuums an die gesellschaftlichen Rollen- und Verhaltensanforderungen (die *affirmative Funktion*) als auch die Entwicklung des Menschen zur autonomen, gefestigten Persönlichkeit (die *emanzipative Funktion*). Durch die affirmative Funktion der Sozialisation wird eine Gesellschaft über das wertgebundene Handeln ihrer Mitglieder ständig reproduziert, Sozialisation wirkt systemstabilisierend und traditionsbewahrend. Durch die emanzipative Funktion kann es zu Wert- und Normumbrüchen und entsprechend zur Weiterentwicklung der Gesellschaft kommen. (K. Hurrelmann, 2001, S. 669)

Die Sozialisation einer Person vollzieht sich über die gesamte Lebensdauer. Dabei bauen die einzelnen Entwicklungsschritte aufeinander auf. In den frühen Sozialisationsphasen werden Sprache, Denken, Empfinden und Grundmuster des Sozialverhaltens entwickelt. Die so genannte primäre Sozialisation dauert ungefähr bis zur Vollendung des dritten Lebensjahres und findet überwiegend in der Familie statt. Während der daran anschließenden sekundären Sozialisation geht es um die Ausdifferenzierung von Verhaltensmustern und deren Anpassung an verschiedene Situationen. Dabei werden in der Gesellschaft vorherrschende soziale Regeln und Umgangsformen, Denkweisen, Einstellungen, Motive und kulturelle Inhalte vermittelt (Dippelhofer-Stiem, 1995; K. Hurrelmann, 2001). Nach Dollase (1985) spielt die Sprache eine sehr wich-

tige Rolle als Medium bei der Vermittlung von Formen sozialen Zusammenlebens, wie sie in der jeweiligen Kultur üblich sind.

Der Sozialisationsprozess verläuft bei Mädchen und Frauen anders als bei Jungen und Männern. Innerhalb der Gesellschaft gibt es immer noch weit verbreitete Ansichten darüber, welche Verhaltens- und Persönlichkeitsmerkmale als typisch weiblich oder typisch männlich gelten. Bei männlichen Personen gilt aktives, sachbezogenes, durchsetzungsfähiges Verhalten als sozial erwünscht, zudem werden von Männern eine erfolgreiche Berufskarriere und die finanzielle Absicherung der Familie erwartet. Bei weiblichen Personen hingegen werden Gefühlsbetontheit und Altruismus in Verbindung mit der Zuständigkeit für Familie und Kindererziehung als positiv bewertet. Diese typischen Rollenmuster beginnen sich zwar aufzulösen, sind aber immer noch weit verbreitet. In Bezug auf das Lesen zeigen sich Unterschiede hinsichtlich der Leseinteressen, der Lesegewohnheiten und des Leseverständnisses sowohl zwischen Jungen und Mädchen als auch zwischen Männern und Frauen, die in erster Linie auf unterschiedliche Sozialisationsbedingungen zurückgeführt werden (Bonfadelli & Fritz, 1993; B. Hurrelmann, Hammer & Nieß, 1993; Köcher, 1993).

### 3.2.1 Familie

Die Familie spielt im Sozialisationsprozess die grösste Rolle. Sie wirkt schon sehr früh auf die Leseentwicklung und durch den alltäglichen Einfluss auch sehr nachhaltig. So zeigt sich selbst im Erwachsenenalter noch immer ein deutlicher Einfluss der Ausbildung der Eltern auf das Leseverständnis von Personen (OECD & Human Resources Development Canada, 1997; OECD & Statistics Canada, 2000). Bis zum Schulalter spielt sich das Leben fast ausschliesslich innerhalb der Systemgrenzen der Familie ab. Die Entwicklung von Verhalten und Einstellungen des Kindes resultiert entsprechend hauptsächlich aus Erlebnissen und Erfahrungen innerhalb der Familie, die auch einen starken Einfluss auf den Umgang mit Erfahrungen aus der ausserfamiliären Umwelt nehmen. Mit der kindlichen Sprachentwicklung beginnt bereits die Lesesozialisation. Eine stimulierende sprachliche Umgebung, eine elaborierte Sprache und eine von

Situationen abstrahierende Sprache wirken sich günstig auf die Entwicklung von Lesekompetenz aus. In einer anregenden sprachlichen Umgebung werden neben dem Spracherwerb auch metakognitive Fähigkeiten vermittelt. Das Erlernen von Reflexion über die eigene Sprache ist eine wichtige Voraussetzung für späteres erfolgreiches Lesenlernen (B. Hurrelmann, 2004). Die Bedeutung der frühen Entwicklung von metasprachlichen Fähigkeiten, insbesondere der phonologischen Bewusstheit, für das spätere Erlernen des Lesens ist belegt (Scheerer-Neumann, 2003; Schneider & Näslund, 1999).

Das familiäre Leseklima wird auch von Interaktions- und Kommunikationsbedingungen in der Familie bestimmt. Lange bevor der eigentliche Leselernprozess beginnt, können Kinder bereits im Kleinkindalter durch Vorlesen und das gemeinsame Anschauen und Kommentieren von Bilderbüchern angeregt und gefördert werden. Ninio und Bruner (1978) konnten zeigen, dass insbesondere die Vorlesesituation und das gemeinsame Betrachten eines Bilderbuchs nützlich für den Spracherwerb sind. Die Sprache, die die Eltern hierbei wählen, ist wesentlich elaborierter als in anderen Spiel- oder Gesprächssituationen mit dem Kind. Eltern und Kinder handeln im Dialog die Bedeutung des Textes aus. Das Kind kann sich dabei am „kompetenten Anderen“ orientieren und erfährt, dass man sich beim Textverstehen auf gemeinsame Konzepte verlassen kann (Oerter, 1999; Wygotski, 1964). Schriftsprache besteht aus Symbolen, die über Konventionen an die sie bezeichnenden Phänomene gebunden sind und je nach Kontext unterschiedlich interpretiert werden können. Im Prozess der Dekontextualisierung wird von den Eltern durch wiederholte inhaltliche Bezüge zur Erfahrungswelt des Kindes und über die Thematisierung anderer möglicher Kontexte eine allmähliche Loslösung aus dem spezifischen Kontext erreicht. Durch dieses Herauslösen von Wörtern aus ihrem spezifischen Kontext bilden sich bei den Kindern Konzepte und Schemata heraus (Christmann & Groeben, 1999; Oerter, 1999). Sowohl durch das gemeinsame Lesen mit den Eltern als auch durch das spätere eigenständige Lesen erwerben Kinder die Fähigkeiten, einen Textinhalt zu eigenen Erfahrungen in Beziehung zu setzen, über offene Fragen zum weiteren Verlauf der Geschichte und über Gründe und Konse-

quenzen von Handlungen nachzudenken. Zudem werden beim Lesen und in der anschliessenden Kommunikation über das Gelesene kulturspezifische Inhalte und Wertvorstellungen weitergegeben. Die Häufigkeit von Gesprächen mit den Eltern über Gelesenes, die Breite gemeinsamer Leseinteressen, die Häufigkeit gemeinsamer Lesesituationen und der gemeinsame Besuch von Buchhandlungen und Bibliotheken fördern Lesefreude, Lesehäufigkeit und Lesedauer von Kindern.

Das Modellverhalten der Eltern, insbesondere das der Mutter, spielt dabei eine wichtige Rolle. Das elterliche Vorbild in Bezug auf Leseaktivitäten hat eine viel grössere Wirkung als Aufforderungen oder Ermahnungen. Diese können sogar das Gegenteil bewirken, falls sie im Gegensatz zum elterlichen Leseverhalten stehen (B. Hurrelmann, 1994; B. Hurrelmann, Hammer & Nieß, 1993; Köcher, 1988). Die soziale Einbindung des Lesens in den Familienalltag und die Vorbildfunktion der Eltern haben sich als besonders wichtige Einflussfaktoren der familiären Lesesozialisation erwiesen.

Bei der familiären Lesesozialisation gibt es sowohl qualitative als auch quantitative Unterschiede zwischen sozialen Milieus. Nach Bourdieu (1982) nehmen unterschiedliche kulturelle Orientierungen und soziokommunikative Fähigkeiten dabei impliziten Einfluss auf die nächste Generation im Sinne eines „vererbten“ kulturellen und sozialen Kapitals (siehe auch Hradil, 1999). Das kulturelle Kapital besteht insbesondere in Bildung, die innerhalb der Familie an die Kinder weitergegeben wird. Auch der Besitz von kulturellen Gütern in der Familie wie z. B. von Büchern ist als Teil dieses kulturellen Kapitals anzusehen. Soziales Kapital meint Ressourcen, die mit der Teilhabe an einem Netz aus sozialen Beziehungen verbunden sind. Dieses soziale Netzwerk ermöglicht dem Individuum in der Gesellschaft einen Zugang zu vielfachen Ressourcen wie Unterstützung und Hilfeleistung, Anerkennung oder auch Wissen.

Soziale Schicht und Bildung spielen bis heute eine grosse Rolle für die Entwicklung von Lesekompetenz und sind mit fast allen oben genannten wirksa-

men Einzelvariablen der familiären Lesesozialisation korreliert. So sind Lesehäufigkeit und Leseverständnis von Kindern und Jugendlichen positiv korreliert mit der Lesehäufigkeit ihrer Eltern, der elterlichen Unterstützung beim Lesen, gemeinsamen sprachlichen Aktivitäten im frühen Kindesalter, gemeinsamen Gesprächen über Gelesenes, der Nutzung von Bibliotheken, der Anzahl der Bücher zu Hause und mit Buchgeschenken (Bonfadelli & Fritz, 1993; de Jong & Leseman, 2001; Franzmann, 2002; B. Hurrelmann, Hammer & Nieß, 1993; Kirsch, de Jong, LaFontaine, McQueen, Mendolovits & Monseur, 2002; Köcher, 1988; Leseman & de Jong, 2001; Mullis, Martin, Gonzalez & Kennedy, 2003; Oerter, 1999); diese elterlichen Einflussfaktoren hängen wiederum sämtlich mit sozialer Schicht und Bildung zusammen.

Die schichtspezifische ungleiche Verteilung der Chancen zum Erwerb von Lesekompetenz drückt sich auch in dem unterschiedlichen Umgang mit audiovisuellen und Computermedien aus. Falls diese Medien in der Familie ausschliesslich zur Unterhaltung gebraucht werden, wie es in bildungsfernen sozialen Schichten eher üblich ist, wirkt sich dies negativ auf den Erwerb von Lesekompetenz aus. Hingegen schränkt eine differenzierte Mediennutzung eine erfolgreiche Lesesozialisation nicht ein. Insgesamt lassen sich deutliche Zusammenhänge zwischen dem Medien- und Leseklima in Kindheit und Jugend und dem Mediennutzungsverhalten im Erwachsenenalter verzeichnen (Saxer, Langenbacher & Fritz, 1989).

### 3.2.2 Schule

Neben der Familie spielt die Schule eine wichtige Rolle bei der Herausbildung der Lesekompetenz. Der Eintritt in die Primar- bzw. Grundschule bewirkt zunächst eine Parallelisierung der Lese- und Schreibentwicklung; fast alle Kinder lernen Lesen und Schreiben in der Schule. Nur wenige beherrschen diese Fähigkeiten bereits bei Schuleintritt und nur wenige bleiben funktionale Analphabeten. Zunächst liegt die Hauptverantwortung für das Erlernen der Kulturtechniken Lesen und Schreiben beim Deutschunterricht, später tragen auch die anderen Fächer zunehmend zur Ausformung der Lesekompetenz bei.

Im Gegensatz zur Familie geht es in der Schule um die zielgerichtete, methodische Vermittlung von Wissen, Fertigkeiten und kulturellen Orientierungen. Abhängig von der sozialen Herkunft gibt es eine unterschiedlich gute Passung zwischen Familien- und Schulkultur, da Kinder aus bildungsnahen sozialen Schichten im Gegensatz zu Kindern aus bildungsfernen Schichten motivierende Vorbereitung auf die schulische Wissensvermittlung und Unterstützung derselben erhalten. So zeigt sich, dass der Leseerwerb bei deutschsprachigen Schülern im internationalen Vergleich zwar relativ zügig verläuft und bereits zu Beginn des zweiten Schuljahrs nur noch wenige Lesefehler im Vergleich zu Schülern aus dem angloamerikanischen Sprachraum auftreten; der Unterschied zwischen guten und schwachen Lesern nimmt jedoch im Verlauf der Schulzeit beständig zu (Klicpera & Gasteiger-Klicpera, 1993; Wimmer & Goswami, 1994). Klicpera und Gasteiger-Klicpera (1993) stellten in ihrer Wiener Längsschnittstudie fest, dass schwache Leser im vierten Schuljahr bereits einen Leserückstand von zwei Jahren im Vergleich zu durchschnittlichen Lesern ihrer Klassenstufe aufweisen. Das Lesekompetenzniveau der 15 % schwächsten Leser in der achten Klasse ist vergleichbar mit dem von durchschnittlichen Lesern Ende der zweiten bzw. Anfang der dritten Klasse. Die Stabilität der interindividuellen Lesekompetenzunterschiede von der zweiten bis zur achten Klasse ist mit  $r=0.8$  als sehr hoch zu bezeichnen. Das bedeutet, dass der Leseunterricht keineswegs eine kompensatorische Funktion ausübt, sondern im Gegenteil Leistungsunterschiede zwischen Schülern bestehen bleiben oder sogar vergrößert werden (Schneider, 2001; Schneider & Näslund, 1999). Das kulturelle Kapital wird somit auch auf diesem Weg weiter vererbt; es kommt zu einer Kumulation von Vorteilen bzw. Nachteilen für den Erwerb von Lesekompetenz (B. Hurrelmann, 2004). Auch die PISA-Studie zeigt, dass der Zusammenhang zwischen Bedingungen im Elternhaus und den Leseleistungen von 15-Jährigen immer noch beachtlich ist. Insbesondere in Deutschland scheint es kaum zu gelingen, unterschiedliche Sozialisationsbedingungen von Kindern und Jugendlichen durch die Schule auszugleichen (Baumert & Schümer, 2001; B. Hurrelmann, 2004).

Ein kompensatorischer Einfluss der Schule könnte z. B. durch die Öffnung des Leseunterrichts für die Privatlektüre stattfinden, um auf diese Weise mehr Freude und Interesse am Lesen zu wecken. Von einem buchorientierten, anregungsreichen Unterricht profitieren vor allem diejenigen Kinder, die in ihrer Familie wenig Unterstützung ihrer Leseentwicklung erfahren (B. Hurrelmann, 1994; B. Hurrelmann, Hammer & Nieß, 1993).

### 3.2.3 Freunde und Altersgenossen

Mit zunehmendem Alter steigt der Einfluss der Gleichaltrigen auf die Entwicklung von Lesegewohnheiten und Lesekompetenz. Insbesondere für die Lesemotivation, das Interesse an bestimmten Themen, für die Erfüllung emotionaler und sozialer Gratifikationserwartungen spielt der Freundeskreis eine bedeutende Rolle. Kommunikation mit Freunden über das Gelesene ermöglicht auch eine gemeinsame Reflexion kultureller Haltungen und Bewertungsmuster. Innerhalb des Freundeskreises ähneln sich die Leseaktivitäten. Man orientiert sich bei der Auswahl von Lektüre an dem, was die Altersgenossen lesen. Wer selbst viel liest, hat auch Freunde, die viel lesen (Bonfadelli & Fritz, 1993). Vielleiter leihen sich häufiger gegenseitig Bücher aus und geben sich Lesetipps. Für Leseanregungen wächst die Rolle des Freundeskreises im Verhältnis zu dem des Elternhauses mit dem Alter immer weiter an; insbesondere im Jugendalter bilden die Altersgenossen eine weitere wichtige Instanz der Lese-sozialisierung. Köcher (1993) konnte zeigen, dass Erwachsene, die trotz geringer Förderung durch ihre Familie später viel lesen, sich häufig am Leseverhalten von Freunden, Partnern oder Berufskollegen orientieren.

### 3.2.4 Ausbildung und Beruf

Für Erwachsene lässt sich ein bedeutsamer Einfluss der erworbenen Ausbildung sowohl auf die Leseaktivitäten als auch auf das Leseverständnis feststellen. Menschen mit höherer Ausbildung lesen in ihrer Freizeit mehr Bücher, lesen mehr über Tagesaktualitäten und lesen in ihrem Beruf mehr als andere. Sie zeigen zudem ein besseres Leseverständnis als Personen mit geringer

Ausbildung (Bonerad, 1999a, 1999b; Guthrie, Seifert & Kirsch, 1986; OECD & Human Resources Development Canada, 1997; OECD & Statistics Canada, 2000; Smith, 1996).

Im Lesesozialisationsprozess kommt der Beruf im Erwachsenenalter als Einflussvariable hinzu. Stoll (1983, S. 209) definiert Arbeit als „... die auf ein Ziel gerichtete, sowohl geistige wie körperliche Tätigkeit des Menschen, wobei das Ziel in einem allgemein anerkannten Nutzen und nicht bloss in der Anstrengung oder Beschäftigung des Arbeitenden liegt.“ Der sinnvolle Einsatz der eigenen Fähigkeiten und Fertigkeiten trägt dabei zur Arbeitszufriedenheit bei, ein gewisses Mass an persönlicher Anstrengung ist sogar Voraussetzung für ein Gefühl der Selbstverwirklichung (Stoll, 1983, S. 210). Die Aufgaben in verschiedenen Berufen unterscheiden sich erheblich. Es gibt Berufe, in denen monotone und einfache Tätigkeiten gefordert sind, in anderen Berufen werden Personen sehr stark geistig gefordert und haben die Möglichkeit, selbstbestimmt zu arbeiten. In manchen Berufen gibt es gar keine Leseanforderungen an den Arbeitenden, in anderen Berufen füllen Lesen und Schreiben einen grossen Teil der Arbeitszeit aus. Je höher der Berufsstatus, desto häufiger sind Leseaktivitäten bei der Arbeit (Bonerad, 1999a) und desto besser ist das Leseverständnis von Personen (Bonerad, 1999a; OECD & Statistics Canada, 2000). Leitende Angestellte, höhere Beamte und Selbstständige geben deutlich häufiger an, sich bei der Arbeit selbst verwirklichen zu können, als nicht leitende Angestellte, Beamte und Arbeiter. Bezüglich ihrer Leseaktivitäten bei der Arbeit berichten sie, häufiger Texte über gesellschaftliche und wissenschaftliche Themen zu lesen als andere und seltener kurze Texte (Guthrie, Seifert & Kirsch, 1986). Diejenigen Berufstätigen, die sich häufig bei der Arbeit mit Lesetätigkeiten befassen, nehmen auch öfter an Fortbildungen teil, die durch den Arbeitgeber finanziert werden (OECD & Human Resources Development Canada, 1997; OECD & Statistics Canada, 2000). So werden die ohnehin schon kompetenteren Arbeitnehmer weiter gefördert und der Abstand zu denjenigen, die nur über geringe Lesekompetenzen verfügen, vergrössert sich.

Kohn und Schooler (1982, 1983) berichten, dass die Berufsbedingungen von Menschen einen entscheidenden Einfluss auf ihre Persönlichkeitsentwicklung haben und ihre Wertvorstellungen prägen. Sie vertreten die Ansicht, dass sich das Ausmass erlebter Selbstbestimmung am Arbeitsplatz auf das private Leben übertrage. Die Möglichkeit zu selbstbestimmtem, inhaltlich und geistig flexiblem Arbeiten präge Wertvorstellungen, gesellschaftliche Orientierung und Selbstkonzept der Beschäftigten mit (siehe auch Heinz, 1991; Kohn, 1981). Opaschowski (1990) untersuchte die Frage, wie stark sich Personen in verschiedenen Berufsgruppen in ihrer Freizeit selbst verwirklichen können, und konnten zeigen, dass Berufstätige, die sich bei der Arbeit stärker selbst verwirklichen können, auch in ihrer Freizeit eher Selbstverwirklichung erleben.

Die durch die Arbeitsbedingungen beeinflussten Kompetenzen und Wertvorstellungen wirken sich auch im Erziehungsprozess aus. Eltern erziehen ihre Kinder entsprechend ihrer bei der Arbeit mehr oder weniger erlebten Selbstbestimmung eher autonom oder konformistisch. So werden Wertvorstellungen und Lebensstile an die nächste Generation weiter vererbt (Bertram, 1981; K. Hurrelmann, 1995; Kohn, 1981; Schneewind, Beckmann & Engfer, 1983; Steinkamp & Stief, 1978).

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass im Verlauf der Lesesozialisation viele verschiedene Faktoren auf vielfältigen Wegen Einfluss auf die Entwicklung von Leseaktivitäten und Leseverständnis einer Person nehmen. Die Lesesozialisation beginnt bereits sehr früh mit der Sprachentwicklung eines Kindes. Der Einfluss des Elternhauses spielt eine grosse Rolle bei der Leseentwicklung insbesondere in der Kindheit. Dabei sind sowohl gemeinsame lesebezogene Aktivitäten von Eltern und Kindern als auch das elterliche Vorbild von Bedeutung; beide variieren abhängig von der sozialen Schichtzugehörigkeit. Als zweite wichtige Sozialisationsinstanz tritt die Schule hinzu, die nicht nur einen bedeutsamen Einfluss auf die Entwicklung der Leseleistungen von Schülern hat, sondern auch auf die Ausbildung des Selbstkonzepts und anderer motivationaler Faktoren von Lesekompetenz. Mit zunehmendem Alter gewinnt auch die

Rolle der Freunde und Altersgenossen an Einfluss. Leseaktivitäten werden stark vom Freundeskreis beeinflusst, Anschlusskommunikation mit Freunden trägt zu Freude und Interesse am Lesen bei. Dauer und Anforderungsniveau der Ausbildung haben einen bedeutsamen Effekt auf die Entwicklung von Lesekompetenz. Im Erwachsenenalter erhält der Beruf eine zusätzliche Bedeutung. Leseaktivitäten im Beruf tragen zur Aufrechterhaltung und zur Erweiterung von Lesekompetenz bei.

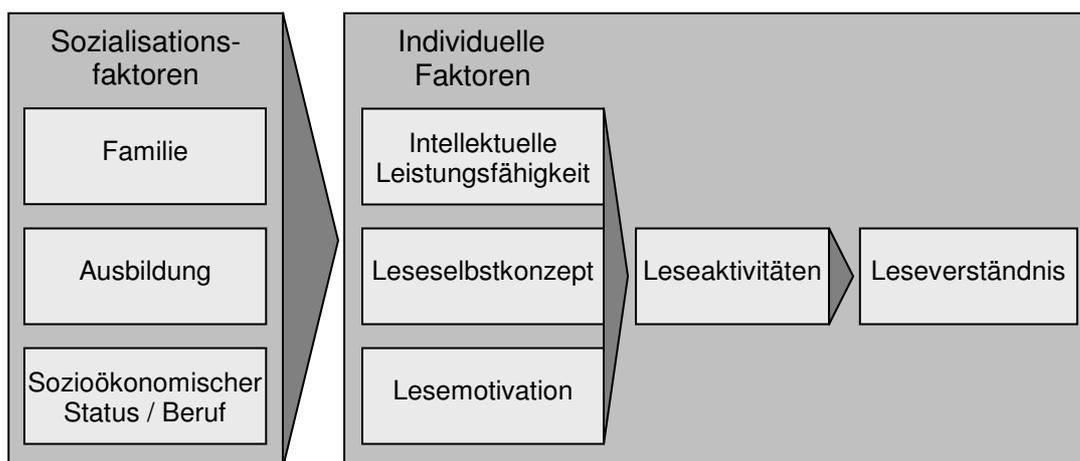
## 4 Fragestellung für die empirischen Untersuchungen

Es gibt eine Vielzahl von Faktoren, die als Voraussetzung für erfolgreiches Lesen anzusehen sind. Neben zahlreichen kognitiven Faktoren wirken sich auch Leseaktivitäten begünstigend auf ein gutes Leseverständnis aus. Motivationale, emotionale und soziale Aspekte wiederum spielen eine bedeutende Rolle für die Aufnahme von Leseaktivitäten. Die individuelle Entwicklung von Lesekompetenz wird zudem beeinflusst von Bedingungen der Lesesozialisation. Die Ergebnisse aus der Forschung zum Thema Lesen liefern zahlreiche Informationen über verschiedene Einflussfaktoren von Leseverständnis. Es wurde eine grosse Anzahl an Variablen identifiziert, die auf die Entwicklung von Leseverständnis wirken, jedoch stehen diese Ergebnisse mehr oder weniger unzusammenhängend nebeneinander. Es ist ein Mangel an Studien zu verzeichnen, die die verschiedenen Einflussfaktoren im Verlaufe der Entwicklung von Lesekompetenz kombiniert untersuchen. Die verschiedenen Prozesse, die die Häufigkeit von Leseaktivitäten und das Ausmass von Leseverständnis beeinflussen, greifen jedoch ineinander und nehmen so wechselseitig Einfluss; die Effekte können sich gegenseitig verstärken oder abschwächen. Es gibt direkte und indirekte Wirkungswege auf Leseaktivitäten und Leseverständnis.

Ziel ist daher, die Entwicklung von Lesekompetenz globaler als bisher geschehen zu untersuchen. Dabei sollen aus der Literatur bekannte, wichtige Einflussgrössen von Leseaktivitäten und Leseverständnis in komplexen Modellen integriert werden. Unter dem Einbezug von kognitiven und motivationalen Faktoren sollen verschiedenen Formen von Leseaktivitäten und Leseverständnis vorhergesagt werden. Zudem wird der Frage nachgegangen, inwieweit Sozialisationsfaktoren wie Familie, Ausbildung, sozioökonomischer Status und Beruf eine Rolle für die Lesekompetenz spielen. Individuelle Einflussfaktoren wie intellektuelle Fähigkeiten, Leseselbstkonzept, Lesemotivation und lesebezogene Aktivitäten sollen also gemeinsam mit Sozialisationsfaktoren wie Familie, Ausbildung, Beruf und sozioökonomischer Status in ihrer Wirkung auf das Leseverständnis untersucht werden. Die im Folgenden dargestellten empiri-

schen Studien untersuchen die komplexen Wirkungswege verschiedener Einflussfaktoren auf die Lesekompetenz systematisch. Abbildung 4.1 zeigt die zentralen Untersuchungsvariablen im Überblick.

Abbildung 4.1: Zentrale Variablen der empirischen Untersuchungen



In Studie 1 wird der Einfluss von verschiedenen lesebezogenen Aktivitäten auf das Leseverständnis von Erwachsenen untersucht. Dabei werden Lese- und Schreibaktivitäten in der Freizeit, kulturelle Freizeitaktivitäten und Lese- und Schreibaktivitäten bei der Arbeit einbezogen. Weitere bekannte Einflussfaktoren von Leseverständnis wie die Ausbildung, der Berufsstatus, das Alter und das Leseselbstkonzept werden ebenfalls berücksichtigt.

Studie 2 geht der Frage nach, inwieweit Lesegewohnheiten von Eltern an ihre Kinder weitergegeben werden. Der Effekt von Leseaktivitäten der Eltern und dem Leseklima in der Familie auf die freiwilligen Leseaktivitäten der Kinder wird zu diesem Zweck untersucht. Dabei werden die Ausbildung der Eltern und die der Grosseltern mit einbezogen. Zudem wird der Frage nachgegangen, ob es einen Unterschied zwischen Müttern und Vätern bezüglich ihrer „Vererbung“ von Lesegewohnheiten an die Kinder gibt.

In Studie 3 werden Eltern und Kinder kombiniert untersucht. Hier geht es um eine vertiefte Untersuchung der Ergebnisse aus den Studien 1 und 2. Die Fragen, über welche Wege Leseaktivitäten und Leseverständnis bei Erwachsenen und Kindern beeinflusst werden und auf welchen Wegen der Einfluss der Eltern auf die Lesegewohnheiten ihrer Kinder wirkt, werden in gemeinsamen Modellen integriert überprüft. Dabei wird die Wirkung zahlreicher Faktoren auf Leseaktivitäten und Leseverständnis untersucht. In die Modelle einbezogen werden die Ausbildung der Eltern, die sprachfreie Intelligenz der Kinder, das Leseselbstkonzept von Eltern und Kindern, die intrinsische Lesemotivation von Eltern und Kindern, freiwillige Leseaktivitäten von Eltern und Kindern, gemeinsame sprachliche Aktivitäten von Eltern und Kindern im frühen Kindesalter und das Leseverständnis der Kinder.

## 5 Studie 1: Der Einfluss von Leseaktivitäten auf das Leseverständnis von Erwachsenen

### 5.1 Fragestellung

In dieser Studie geht es um den Einfluss verschiedener Leseaktivitäten auf das Leseverständnis von Erwachsenen. Zentrale Fragestellung ist, inwieweit verschiedene Leseaktivitäten im Erwachsenenalter auf das Leseverständnis wirken. Es werden dabei Leseaktivitäten in der Freizeit und Leseaktivitäten am Arbeitsplatz unterschieden. Zunächst wird die Auswirkung von lesebezogenen Freizeitaktivitäten auf das Leseverständnis untersucht, wobei auch andere bekannte Einflussfaktoren wie Alter und Ausbildung berücksichtigt werden. Zudem wird die Rolle des Selbstkonzepts für die Aufnahme von freiwilligen Leseaktivitäten untersucht. Anschliessend wird der Frage nachgegangen, welchen zusätzlichen Einfluss Leseaktivitäten am Arbeitsplatz auf das Leseverständnis haben. Hierbei werden wiederum auch weitere Einflussfaktoren wie Ausbildung, sozioökonomischer Berufsstatus und Alter mit einbezogen.

### 5.2 Methode

Die Daten für diese Untersuchung stammen aus der von der OECD, Statistics Canada und dem Educational Testing Service of Princeton durchgeführten Erhebung „International Adult Literacy Survey (IALS)“ (Murray, Kirsch & Jenkins, 1998; Notter, Bonerad & Stoll, 1999; OECD & Human Resources Development Canada, 1997; OECD & Statistics Canada, 1995, 2000; Stoll & Notter, 1996, 1999b). Insgesamt nahmen 20 Länder an der Erhebung teil. In allen Ländern wurden repräsentative Stichproben der erwerbsfähigen erwachsenen Bevölkerung im Alter von 16 bis 65 Jahren gezogen. Die Erhebung hatte zwei Hauptziele: (1) Die Entwicklung eines Instruments, das einen Vergleich des Leseverständnisses von Erwachsenen über verschiedene Sprachen und Kulturen hinweg erlaubt. (2) Die Erhebung des Leseverständnisses repräsentativer Stichproben der erwachsenen Bevölkerung in den einzelnen Teilnehmer-

ländern und der Vergleich zwischen diesen Ländern. Die Teilnehmer und Teilnehmerinnen wurden zu Hause untersucht. Die Untersuchung dauerte ca. 1 Stunde und 40 Minuten. Sie bestand aus einem Hintergrundfragebogen, der in einem 20-minütigen Interview erfasst wurde, und einem Test zum Leseverständnis. Die Untersuchung wurde in der jeweiligen Landessprache durchgeführt; sie fand in den Jahren 1994/1995 statt.

Mit dem Hintergrundfragebogen wurden folgende Informationen über die befragte Person erfasst: Angaben zu Sprache, Ausbildung, Beruf und Einkommen, Ausbildung der Eltern, Weiterbildung, Aktivitäten im täglichen Leben in Freizeit und Beruf, Selbsteinschätzung der eigenen Fähigkeiten, Leseklima in der Familie.

Der Test zum Leseverständnis bestand aus Fragen zu Texten, wie man sie typischerweise im Alltag vorfindet. Leseverständnis wurde dabei auf drei verschiedenen Skalen erfasst: „Prosa“, „Dokumente“ und „Rechnen-in-Texten“. Das Prosa-Leseverständnis umfasst die Fähigkeiten, die für das Verständnis und den Gebrauch von Informationen aus kontinuierlichen Texten wie zum Beispiel Zeitungsartikeln, Broschüren und Merkblättern benötigt werden. Das Dokumente-Leseverständnis bezieht sich auf Fähigkeiten, die für das Suchen nach Informationen und deren Nutzung aus nicht-kontinuierlichen Texten wie Graphiken, Tabellen, Stelleninseraten, Fahrplänen und Ähnlichem gebraucht werden. Die Skala Rechnen-in-Texten erfasst Fähigkeiten, die für das Rechnen mit Zahlen aus Dokumenten wie Kontoauszügen, Bestellscheinen, Rechnungen, Zinstabellen oder Entfernungstabellen vonnöten sind. Jeder Untersuchungsteilnehmer erhielt eine Stichprobe von Aufgaben aus einem grösseren Aufgabenpool. Jedes Aufgabenheft enthielt dabei Aufgaben aus allen drei Leseverständnis-Skalen. Die Aufgaben waren jeweils so aufgebaut, dass zunächst ein Text, eine Tabelle, ein Diagramm oder Ähnliches dargestellt war und anschliessend Fragen mit unterschiedlicher Schwierigkeit zu diesem Lese-stoff präsentiert wurden. Die Aufgaben hatten ein offenes Antwortformat. Aufgabenbeispiele finden sich im Anhang.

Die Leistungen auf den Skalen zum Leseverständnis wurden nach der Item Response Theorie (IRT) ermittelt. Dabei wurde ein 2-parametrisches IRT-Modell zugrunde gelegt. Aufgabenschwierigkeiten und Personenfähigkeiten wurden auf eine Skala von 0 bis 500 Punkten abgebildet. Der einer Person zugewiesene Skalenwert ist der Punkt, an dem sie Aufgaben, die eben diesen Schwierigkeitswert haben, mit einer Wahrscheinlichkeit von 80 % lösen kann (Kirsch, 1999). Da die Untersuchungsteilnehmer aus ökonomischen Gründen nur eine Stichprobe von Aufgaben bearbeiten konnten und die Itemmenge pro Person zu gering war, um auf Personenebene zuverlässige Leistungsschätzungen machen zu können, wurden sogenannte Plausible Values berechnet, in denen die Design-Effekte der Erhebung und der Messfehler der individuellen Leistungswertmessung berücksichtigt werden und die somit eine genauere Schätzung der Stichprobenvarianz liefern als individuelle Rohmesswerte (Johnson & Rust, 1992; Little & Rubin, 1987; Mislevy, Beaton, Kaplan & Sheehan, 1992; Mislevy, Johnson & Muraki, 1992; Rubin, 1987). Plausible Values verbessern also die Schätzung von Stichprobenergebnissen und damit auch die Schätzung von Populationsparametern, jedoch nicht die Schätzung von Individualwerten.

### 5.2.1 Stichprobe

In die Untersuchung des Einflusses von Leseaktivitäten auf das Leseverständnis von Erwachsenen werden die Daten der deutschen Schweiz und Deutschlands aus dem International Adult Literacy Survey einbezogen. Beide Stichproben sind in deutscher Sprache untersucht worden. Aufgrund der Ähnlichkeit der Lebensbedingungen und Bildungssysteme in beiden Ländern kann davon ausgegangen werden, dass die Faktoren, die das Leseverständnis beeinflussen, auf vergleichbaren Wegen wirken. Zudem zeigen die Ergebnisberichte des IALS (OECD & Human Resources Development Canada, 1997; OECD & Statistics Canada, 1995, 2000; Stoll, 1999b), dass beide Länder sehr ähnlich abschneiden. Vorteil des Einbezugs von zwei unabhängigen Stichproben in die Modellbildung ist eine grössere zu erwartende Validität der ermittelten Modelle.

In der Deutschschweiz nahmen insgesamt 1398 Erwachsene an der Studie teil, in Deutschland 2062 Erwachsene. Da neben den Leseaktivitäten in der Freizeit auch Leseaktivitäten bei der Arbeit von Interesse sind, werden in die folgenden Analysen nur erwerbstätige Erwachsene mit einbezogen. Um auch den Einfluss des Ausbildungsniveaus berücksichtigen zu können, werden nur diejenigen Erwerbstätigen eingeschlossen, die mindestens 26 Jahre sind und ihre Ausbildung abgeschlossen haben. Zudem werden nur die Personen in die Stichprobe aufgenommen, die angaben, die Landessprache sei ihre Hauptsprache, da ansonsten verschiedene Einflussfaktoren konfundiert wären. Die Stichproben der Teilnehmer, deren Hauptsprache eine andere als Deutsch ist, sind zu klein, um separate Modelle berechnen zu können. In der Deutschschweiz werden diejenigen Personen in die Stichprobe aufgenommen, die Schweizerdeutsch oder Hochdeutsch als Hauptsprache angegeben haben, in Deutschland diejenigen mit Deutsch als Hauptsprache.

Die Berechnungen der Modelle wurden jeweils sowohl auf Grundlage der Daten all jener Untersuchungsteilnehmer durchgeführt, von denen vollständige Datensätze vorlagen, als auch auf Grundlage der Daten aller Untersuchungsteilnehmer, wobei die Datenmatrix in diesem Fall durch Imputation der Missing Values vervollständigt wurde (Little & Rubin, 1987; Rubin, 1987). Zur Datenimputation wurden Full-information-maximum-likelihood-Schätzer (FIML) berechnet (Anderson, 1957). Die Berechnungen auf Grundlage der vollständigen Datensätze und die Berechnungen mit Datenimputation ergaben jeweils fast identische Ergebnisse, so dass davon ausgegangen werden kann, dass keine Stichprobenverzerrung aufgrund des Ausschlusses von Personen mit fehlenden Werten vorliegt. In dieser Arbeit werden daher aus ökonomischen Gründen nur die Ergebnisse auf Grundlage der vollständigen Datensätze dargestellt; es werden also diejenigen Teilnehmer und Teilnehmerinnen einbezogen, für die alle interessierenden Variablen erhoben werden konnten.

Nach den o. g. Kriterien verbleiben in der Stichprobe der Deutschschweiz 567 Berufstätige, davon 335 Männer (59 %) und 232 Frauen (41 %). In der deut-

schen Stichprobe befinden sich 752 Personen, davon 390 Männer (52 %) und 362 Frauen (48 %). Das durchschnittliche Alter beträgt in der Deutschschweiz 41.5 Jahre ( $SD=10.5$ ) und in Deutschland 40.4 Jahre ( $SD=9.6$ )

## 5.2.2 Variablen

Folgende Variablen wurden in die Modellbildung einbezogen:

*Leseverständnis:* In Kapitel 5.2 wurde bereits auf die Erfassung von Leseverständnis im International Adult Literacy Survey eingegangen. Die Fähigkeiten der Untersuchungsteilnehmer wurden auf einer Skala von 0 bis 500 Punkten nach einem 2-parametrischen Item-Response-Modell abgebildet, anschliessend wurden Plausible Values errechnet. In die folgenden Analysen werden die Leistungen auf den Skalen Prosa und Dokumente einbezogen, weil es um die Erklärung von reinem Leseverständnis in kontinuierlichen und nicht-kontinuierlichen Texten geht. Die Skala Rechnen-in-Texten wird nicht berücksichtigt, da sie auch mathematische Leistungen beinhaltet, hier aber reines Leseverständnis von Interesse ist. Das Leseverständnis wird also aus der Leistung in der Prosa-Skala und der Leistung in der Dokumente-Skala in Form von Plausible Values einbezogen (s. Kap. 5.2). Aufgabenbeispiele finden sich im Anhang.

*Ausbildung:* Zur Ausbildung liegen zwei verschiedene Angaben der Untersuchungsteilnehmer vor. Die Ausbildungsstufe wurde nach der International Standard Classification of Education (ISCED) erfasst (OECD, 1999; UNESCO & OECD, 2000). Ausserdem wurde die Anzahl der Ausbildungsjahre erfragt. Hier gibt es einen Unterschied zwischen der Schweiz und Deutschland. In der Schweiz wurde nach der Anzahl der Jahre, die man eine Schule, Hochschule oder Berufsschule besucht hat, gefragt. In Deutschland hingegen wurde nach der Anzahl der absolvierten Jahre an allgemeinbildenden Schulen, Hochschulen und Vollzeit-Berufsschulen gefragt. Dies führt zu einer vergleichsweise geringeren Anzahl von absolvierten Ausbildungsjahren in Deutschland, da in der Schweiz auch der Besuch von berufsbegleitenden Teilzeit-Berufsschulen mitgerechnet wurde.

*Sozioökonomischer Status:* Aus dem im IALS erfassten Berufsstatus nach der International Standard Classification of Occupation 1988 (ISCO88) des International Labour Office (International Labour Organisation, 1990) wurde der sozioökonomische Status der Teilnehmer bestimmt. Hierzu wurde der International Socio-Economic Index of Occupational Status (ISEI) nach Ganzeboom gewählt. Bei der Konstruktion des ISEI wurde das Prinzip zugrunde gelegt, die Rolle des Berufs als intervenierende Variable zwischen den Faktoren Ausbildung und Einkommen zu maximieren (Ganzeboom & Treiman, 1996).

*Lese- und Schreibaktivitäten in der Freizeit:* Die Untersuchungsteilnehmer gaben Auskunft zu verschiedenen Freizeitaktivitäten. Mit den einleitenden Worten „Die nächsten Fragen beziehen sich auf Lesen und Schreiben in Ihrem täglichen Leben ausserhalb von Schule und Beruf. Bitte sagen Sie mir, ob Sie diese Tätigkeiten täglich, wöchentlich, monatlich, mehrmals im Jahr oder nie ausführen“ wurde nach der Häufigkeit von verschiedenen Aktivitäten gefragt. In die folgenden Analysen werden folgende drei Aktivitäten einbezogen:

- „Besuch einer öffentlichen Bibliothek“
- „Bücher lesen“
- „Briefe oder etwas anderes schreiben, das länger als eine Seite ist“

Die Kodierung der Angaben war wie folgt: „täglich“ (5), „wöchentlich“ (4), „monatlich“ (3), „mehrmals im Jahr“ (2), „nie“ (1).

*Kulturelle Aktivitäten in der Freizeit:* Bei der o. g. Frage „Die nächsten Fragen beziehen sich auf Lesen und Schreiben in Ihrem täglichen Leben ausserhalb von Schule und Beruf. Bitte sagen Sie mir, ob Sie diese Tätigkeiten täglich, wöchentlich, monatlich, mehrmals im Jahr oder nie ausführen“ gab es auch eine Kategorie kultureller Aktivitäten, die in die folgende Modellbildung mit einbezogen wird. Sie lautete:

- „Besuch eines Kinos, Theaters oder Konzerts“

Die Kodierung der Angaben war wie folgt: „täglich“ (5), „wöchentlich“ (4), „monatlich“ (3), „mehrmals im Jahr“ (2), „nie“ (1).

*Lese- und Schreibaktivitäten bei der Arbeit:* Für die Erfassung der Leseaktivitäten bei der Arbeit wurde die Frage „Wie oft lesen oder benutzen Sie bei Ihrer Arbeit folgende Schriftstücke: täglich, mehrmals in der Woche, einmal in der Woche, seltener als einmal in der Woche, kaum oder nie?“ gestellt. In die folgenden Analysen einbezogen werden folgende Schriftstücke:

- „Briefe oder Notizen“
- „Berichte, Artikel oder Zeitschriften“

Analog dazu wurde nach den Schreibaktivitäten gefragt: „Wie oft schreiben Sie oder füllen Sie die folgenden Schriftstücke bei Ihrer Arbeit aus: täglich, mehrmals in der Woche, einmal in der Woche, seltener als einmal in der Woche, kaum oder nie?“ Es werden in die Analysen einbezogen:

- „Briefe oder Notizen“
- „Berichte oder Artikel“

Um die Häufigkeiten entsprechend der Anzahl der Arbeitstage pro Woche zu gewichten, wurden folgende Werte für die Häufigkeitskategorien vergeben: „täglich“ (5), „mehrmals in der Woche“ (3), „einmal in der Woche“ (1), „seltener als einmal in der Woche“ (0.25), „nie“ (0). Anschliessend wurden Lese- und Schreibaktivitäten mit „Briefen oder Notizen“ summiert und Lese- und Schreibaktivitäten mit „Berichten, Artikeln oder Zeitschriften“, so dass zwei Indikatoren von Lese- und Schreibaktivitäten entstanden, und zwar das Lesen und Schreiben kürzerer Texte und das Lesen und Schreiben längerer Texte. Die Indikatoren konnten jeweils Werte zwischen 0 und 10 annehmen.

*Selbstkonzept:* Die Selbsteinschätzung der eigenen Fähigkeiten wurde mit folgenden Fragen erfasst:

- „Wie würden Sie selbst Ihre Lesefähigkeiten in der deutschen Sprache für den täglichen Gebrauch beurteilen?“
- „Wie würden Sie selbst Ihre Schreibfähigkeiten in der deutschen Sprache für den täglichen Gebrauch beurteilen?“

Die möglichen Antwortkategorien waren „sehr gut“ (4), „ziemlich gut“ (3), „mässig“ (2) und „schlecht“ (1).

*Alter*: Das Alter wurde in Jahren erfasst und deckt den Bereich von 26 bis 65 Jahren ab.

Mittelwerte und Standardabweichungen zu allen in die folgenden Modelle einbezogenen Indikatoren finden sich in Tabelle 5.1.

Tabelle 5.1: Mittelwerte und Standardabweichungen der Indikatoren für die Deutschschweiz und Deutschland

	Deutschschweiz		Deutschland	
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
Alter	41.51	10.47	40.41	9.61
Ausbildung ISCED	4.33	0.80	4.33	0.82
Ausbildung Jahre <sup>a</sup>	13.10	2.86	11.88	3.28
Leseverständnis Prosa	279.75	41.00	283.77	44.89
Leseverständnis Dokumente	290.59	45.12	294.61	44.49
Freizeit: Bücher lesen	3.48	1.39	3.38	1.32
Freizeit: Briefe schreiben	2.41	1.21	2.57	1.22
Freizeit: Bibliothek	1.50	0.82	1.60	0.90
Kino, Theater, Konzert	2.32	0.86	2.16	0.84
Selbstkonzept Lesen	3.81	0.43	3.61	0.52
Selbstkonzept Schreiben	3.68	0.55	3.53	0.56
Berufsstatus	47.98	14.41	46.42	13.56
Arbeit: Briefe, Notizen	7.94	3.32	6.76	3.59
Arbeit: Berichte, Artikel	4.80	3.43	4.21	3.46

Deskriptive Statistiken zu Modellen 5.1 bis 5.6. Deutschschweiz: *N*=567, Deutschland: *N*=752.  
<sup>a</sup>Anzahl der Ausbildungsjahre in der Schweiz anders erfasst als in Deutschland (siehe Text).

### 5.2.3 Statistische Analysen

Die im Folgenden dargestellten Ergebnisse beruhen auf Analysen von Strukturgleichungsmodellen, die mit dem Programm „Amos 4“ von Arbuckle und Wothke (1999) durchgeführt wurden. Zunächst wurden konfirmatorische Faktorenanalysen für die Konstruktion der latenten Variablen berechnet. Anschließend wurden zur Analyse der inhaltlichen Fragestellungen Strukturgleichungsmodelle berechnet, um die Validität der angenommenen kausalen Strukturen zu

überprüfen. Die Modelle wurden dabei schrittweise aufgebaut und mit Mehr-Gruppen-Modellen für die beiden Stichproben deutschsprachige Schweiz und Deutschland überprüft.

Es gibt zahlreiche Gütekriterien für die Beurteilung der Anpassung eines Modells an die empirischen Daten (für einen Überblick siehe z. B. Byrne, 2001, S. 79-88; Kline, 1998). Diese Gütekriterien lassen sich unterteilen in absolute Fit-Indizes und komparative Fit-Indizes. Mit absoluten Fit-Indizes, die auch als Stand-Alone-Kriterien bezeichnet werden, wird das relevante Modell isoliert bewertet, also die absolute Modellanpassung bestimmt. Mit komparativen Fit-Indizes, die auch als inkrementelle Kriterien bezeichnet werden, erfolgt die Bewertung des relevanten Modells in Relation zu einem Basismodell, auch Nullmodell genannt, in dem alle gemessenen Variablen als unkorreliert angenommen werden. Die im Folgenden aufgeführten Gütekriterien haben sich zur Beurteilung der Anpassungsgüte von Strukturgleichungsmodellen etabliert, da sie sich als zuverlässige Anpassungsschätzer bewährt haben. Sie werden daher auch zur Bewertung der in dieser Arbeit berechneten Modelle herangezogen.

Stand-Alone-Kriterien:

Der *Chi-Quadrat-Freiheitsgrade-Quotient* ( $Ch^2/df$ ). Unter der Voraussetzung, dass die Stichprobe ausreichend gross ist, entspricht das  $Ch^2$ -Anpassungsmass einer Likelihood-Ratio-Teststatistik, um die Nullhypothese, dass die modelltheoretische Varianz-Kovarianz-Matrix der empirischen Varianz-Kovarianz-Matrix entspricht, gegen die Alternativhypothese, dass die empirische Varianz-Kovarianz-Matrix einer beliebigen, positiv definiten Matrix entspricht, zu testen. Je geringer die Differenz zwischen der empirischen und der modelltheoretischen Varianz-Kovarianz-Matrix ist, desto kleiner ist der  $Ch^2$ -Wert. Der  $Ch^2$ -Anpassungstest weist verschiedene Probleme auf, unter anderem steigt mit steigender Stichprobengrösse die Wahrscheinlichkeit, dass auch Modelle mit guter Anpassung abgelehnt werden. Daher sind die Cut-Off-Werte für eine gute Modellanpassung abhängig von der Stichprobengrösse. Bei kleinen Stichpro-

ben mit einem  $N < 100$  weist ein Wert von  $< 2$  auf eine gute Anpassung hin, bei mittleren Stichprobenumfängen von  $100 < N < 200$  gilt ein Cut-Off-Wert von  $< 2.5$  und bei grossen Stichproben mit einem  $N > 200$  spricht ein  $Ch^2/df$ -Wert  $< 3$  für eine gute Modellanpassung.

Der *Root Mean Square Error of Approximation (RMSEA)*. Die Verwendung des *RMSEA* zur Beurteilung der Anpassungsgüte ist der des  $Ch^2/df$  vorzuziehen, da neben der Diskrepanz von beobachteter und geschätzter Kovarianzmatrix auch der Stichprobenumfang sowie die Modellkomplexität bei der Berechnung des Fit-Index eingehen (Browne & Cudeck, 1993). Ein weiterer Vorteil des *RMSEA* besteht in der Möglichkeit, ein Konfidenzintervall zu berechnen und damit die Zuverlässigkeit des *RMSEA*-Wertes beurteilen zu können. *RMSEA*-Werte  $< 0.08$  deuten auf eine akzeptable Modellanpassung hin, *RMSEA*-Werte  $< 0.05$  sind als Indikatoren für eine gute Modellanpassung anzusehen. Ist der Wert  $0.05$  im 90-%-Konfidenzintervall zum *RMSEA* enthalten, so kann auf eine gute Modellanpassung geschlossen werden.

Inkrementelles Kriterium:

Der *Comparative Fit Index (CFI)*. Die Diskrepanz zwischen der beobachteten und der geschätzten Kovarianzmatrix wird unter Einbezug der Freiheitsgrade mit der Diskrepanz zwischen der beobachteten Kovarianzmatrix und der Kovarianzmatrix des Nullmodells abgeglichen. Der Modell-Fit-Wert kann dabei zwischen 0 und 1 variieren. Vorteile des *CFI* sind eine geringe Sensitivität gegenüber dem Stichprobenumfang und die Robustheit gegenüber einer Verletzung der Verteilungsannahme (Hu & Bentler 1995, 1999). Ein  $CFI > 0.90$  wird als akzeptable, ein  $CFI > 0.95$  als gute Modellanpassung gewertet.

## 5.3 Ergebnisse

Im Folgenden werden die Ergebnisse zum Einfluss von Lese- und Schreibaktivitäten in der Freizeit und am Arbeitsplatz auf das Leseverständnis von berufstätigen Erwachsenen in der deutschsprachigen Schweiz und Deutschland dargestellt. Zunächst wird auf den Effekt von lesebezogenen Aktivitäten in der

Freizeit, anschliessend auf den Einfluss von Lese- und Schreibaktivitäten am Arbeitsplatz eingegangen.

### 5.3.1 Der Einfluss privater Leseaktivitäten auf das Leseverständnis

In die Modellbildung der im Folgenden dargestellten Strukturgleichungsmodelle gehen verschiedene latente Variablen ein, deren Konstruktion zunächst durch konfirmatorische Faktorenanalysen überprüft wurde. Die Ergebnisse der gemeinsamen Überprüfung dieser Messmodelle sind in Tabelle 5.2 zusammengefasst. Die Bildung der latenten Variablen wird durch die Ergebnisse der konfirmatorischen Faktorenanalyse bestätigt. Alle Regressionsgewichte sind hochsignifikant und es liegt eine sehr gute Modellanpassung vor.

Tabelle 5.2: Überprüfung der Messmodelle zu den Abbildungen 5.1 bis 5.4

Pfade	Standardisierte Regressionsgewichte	
	Schweiz	Deutschland
Leseverständnis → Prosa	0.97	1.00
Leseverständnis → Dokumente	0.89	0.89
Ausbildung → Stufe	0.77	0.80
Ausbildung → Jahre <sup>a</sup>	0.92	0.89
Lesen/Schreiben Freizeit → Bücher lesen	0.71	0.72
Lesen/Schreiben Freizeit → Briefe schreiben	0.58	0.57
Lesen/Schreiben Freizeit → Bibliothek	0.59	0.56
Selbstkonzept → Lesen	0.77	0.87
Selbstkonzept → Schreiben	0.98	0.94

Alle Regressionsgewichte sind hochsignifikant ( $p < 0.01$ ).

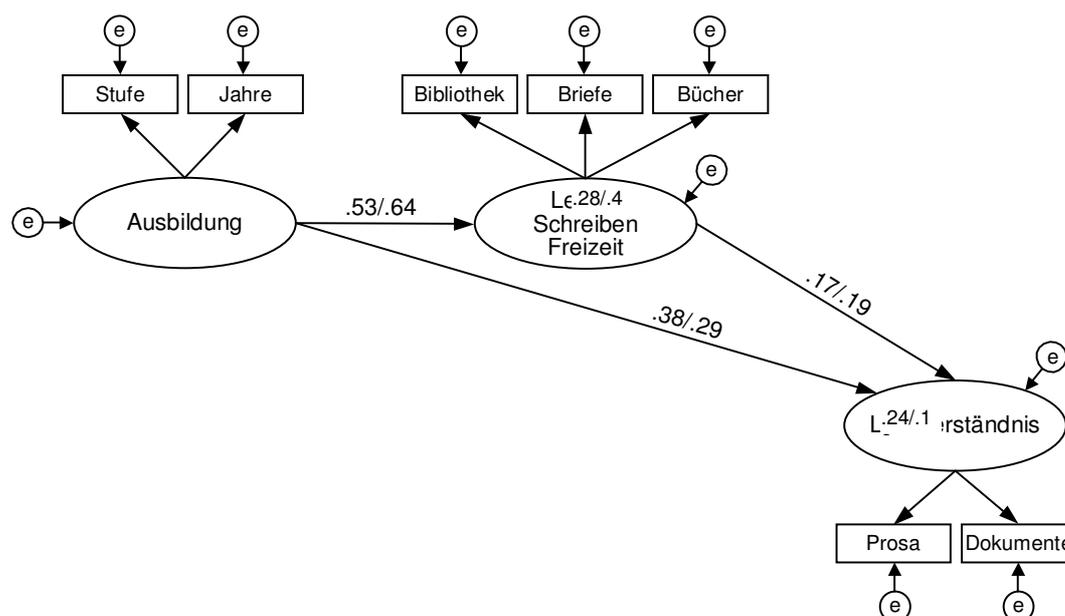
Güte der Modellanpassung:  $Ch^2=60.13$ ,  $df=43$ ,  $Ch^2/df=1.40$ ,  $CFI=0.99$ ,  $RMSEA=0.017$  [0.003, 0.027]. Schweiz:  $N=567$ ; Deutschland:  $N=752$ .

<sup>a</sup>Anzahl der Ausbildungsjahre in der Schweiz anders erfasst als in Deutschland (s. Kap. 5.2.2).

Der Einfluss von lesebezogenen Aktivitäten in der Freizeit auf das Leseverständnis unter Berücksichtigung der Ausbildung ist in Abbildung 5.1 dargestellt. Die Gütekriterien weisen auf eine sehr gute Modellanpassung hin ( $Ch^2=34.31$ ,  $df=22$ ,  $p=0.05$ ,  $Ch^2/df=1.56$ ,  $CFI=0.99$ ,  $RMSEA=0.021$  [0.003, 0.033]). Alle dar-

gestellten Werte sind signifikant. Die Ausbildung ist über die ISCED-Stufe und über die Anzahl der Ausbildungsjahre erfasst. Hierbei ist ein Unterschied zwischen der Schweiz und Deutschland zu beachten. Die Anzahl der Ausbildungsjahre bezieht sich in Deutschland auf allgemeinbildende Schulen, Hochschulen und Vollzeit-Berufsschulen, während in der Schweiz auch berufs begleitende Berufsschuljahre mitgezählt werden. Die Indikatoren „Bücher lesen“, „Briefe oder ähnliches schreiben“ und „Bibliotheksbesuche“ laden auf dem Faktor „Lesen und Schreiben in der Freizeit“. Die latente Variable Leseverständnis ist durch die Indikatoren „Prosa“ und „Dokumente“ definiert.

Abbildung 5.1: Prädiktion von Leseverständnis durch Ausbildung und Lese- und Schreibaktivitäten in der Freizeit (1. Wert Schweiz / 2. Wert Deutschland)



Güte der Modellanpassung:  
 $\chi^2=34.31$ ,  $df=22$ ,  $\chi^2/df=1.56$ ,  $CFI=0.99$ ,  $RMSEA=0.021$  [0.003, 0.033]. Deutschschweiz:  $N=567$ , Deutschland:  $N=752$ .

Auf den Pfeilen sind die standardisierten Beta-Gewichte angegeben, dabei gibt jeweils der erste  $\beta$ -Wert das kausale Gewicht für die Schweizer Stichprobe, der zweite  $\beta$ -Wert das kausale Gewicht der deutschen Stichprobe an. Alle angegebenen Werte sind signifikant. Rechts über den latenten Variablen ist die

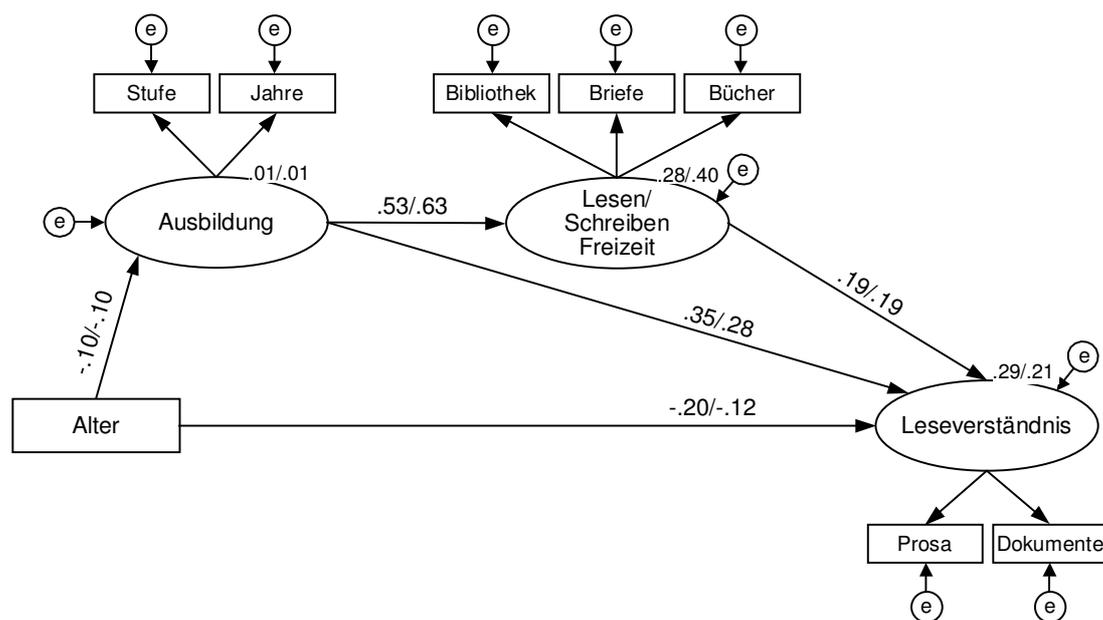
Höhe der aufgeklärten Varianz dieses Faktors dargestellt. Wiederum bezieht sich der erste Wert auf die Schweiz, der zweite Wert auf Deutschland.

Die Ausbildung hat einen direkten Effekt auf das Leseverständnis von  $\beta=0.38$  für die Schweiz und  $\beta=0.29$  für Deutschland. Dieser Unterschied ist vermutlich auf die unterschiedliche Erfassung der Ausbildungsjahre in den beiden Ländern zurückzuführen. Die Prädiktionskraft der Anzahl der Ausbildungsjahre scheint demnach höher zu sein, wenn auch Teilzeit-Berufsschuljahre mitberücksichtigt werden. Die Ausbildung hat einen zusätzlichen, indirekten Einfluss auf das Leseverständnis über die Lese- und Schreibaktivitäten von Erwachsenen. Die  $\beta$ -Gewichte von 0.53 für die Schweiz und 0.64 für Deutschland zeigen einen sehr grossen Einfluss der Ausbildung auf freiwillige Lese- und Schreibaktivitäten. Mit steigender Ausbildung lesen Erwachsene in ihrer Freizeit häufiger Bücher, schreiben häufiger und besuchen häufiger die Bibliothek. Diese Lese- und Schreibaktivitäten wiederum begünstigen das Leseverständnis, was an den Gewichten von  $\beta=0.17$  und  $\beta=0.19$  abzulesen ist. Die aufgeklärte Varianz des Leseverständnisses durch die Ausbildung und durch private Lese- und Schreibaktivitäten beträgt in diesem Modell für die Schweiz 24.3 % und für Deutschland 19.2 %. Die Varianzaufklärung der Lese- und Schreibaktivitäten durch die Ausbildung beträgt 28 % für die Schweiz und 40 % für Deutschland.

In einem nächsten Schritt soll nun untersucht werden, inwieweit das Alter einen zusätzlichen Erklärungswert für Leseaktivitäten und Leseverständnis hat. Abbildung 5.2 zeigt das um die Variable Alter erweiterte Modell. Wiederum zeigen die Gütekriterien eine sehr gute Modellanpassung ( $\chi^2=54.30$ ,  $df=32$ ,  $p=0.01$ ,  $\chi^2/df=1.70$ ,  $CFI=0.99$ ,  $RMSEA=0.023$  [0.023, 0.033]). Alle dargestellten Werte sind signifikant. Es zeigt sich, dass das Alter einen zusätzlichen signifikanten Erklärungswert für das Leseverständnis hat. Mit zunehmendem Alter sinkt das Leseverständnis. Dies lässt sich an den  $\beta$ -Werten von -0.20 für die Schweiz und -0.12 für Deutschland ablesen. Der Alterseffekt auf das Leseverständnis ist in der Schweiz etwas stärker ausgeprägt als in Deutschland. Ausserdem zeigt sich ein leichter Effekt des Alters auf die Ausbildung. Je älter die Erwerbstätigen

gen, desto geringer ist ihr Ausbildungsabschluss bzw. die Dauer ihrer Ausbildung ( $\beta=-0.10$  für beide Stichproben). Das Alter zeigt keinen direkten Effekt auf die Lese- und Schreibaktivitäten in der Freizeit, sondern nur einen indirekten Einfluss vermittelt über die Ausbildung. In diesem Modell können 28.5 % der Varianz von Leseverständnis für die Schweiz und 20.7 % für Deutschland erklärt werden. Dieser Unterschied zwischen den Ländern ist auf den grösseren Alterseffekt in der Schweiz und die unterschiedliche Erfassung der Ausbildungsjahre zurückzuführen. Entscheidend ist jedoch, dass die kausalen Wege trotz dieser geringen Ausprägungsunterschiede in beiden Ländern dieselben sind.

Abbildung 5.2: Prädiktion von Leseverständnis durch Alter, Ausbildung und Lese- und Schreibaktivitäten in der Freizeit (1. Wert Schweiz / 2. Wert Deutschland)

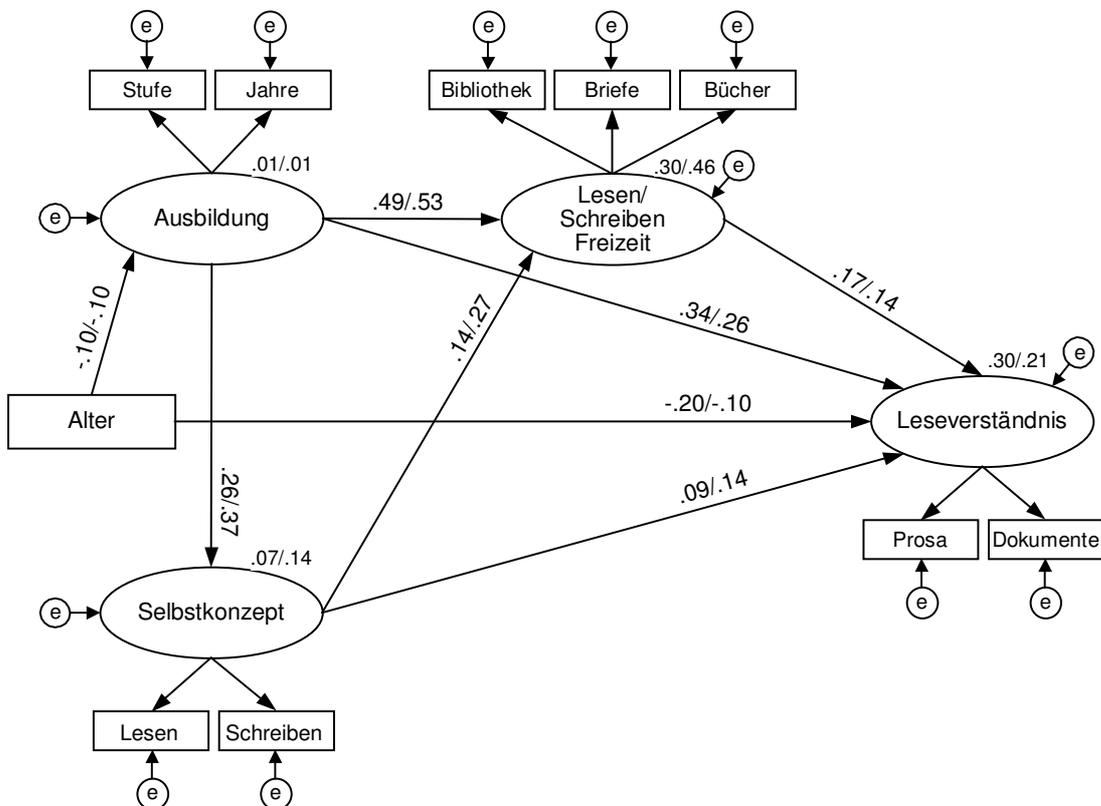


Güte der Modellanpassung:  
 $\chi^2=54.30$ ,  $df=32$ ,  $\chi^2/df=1.70$ ,  $CFI=0.99$ ,  $RMSEA=0.023$  [0.012, 0.033]. Deutschschweiz:  $N=567$ , Deutschland:  $N=752$ .

Eine weitere Frage bezieht sich auf die vermittelnde Funktion der Selbsteinschätzung der eigenen Fähigkeiten. Abbildung 5.3 zeigt das um das Selbstkonzept erweiterte Modell. Die Anpassung des Modells an die Daten ist sehr gut

( $Chi^2=84.74$ ,  $df=57$ ,  $p=0.01$ ,  $Chi^2/df=1.49$ ,  $CFI=0.99$ ,  $RMSEA=0.019$  [0.010, 0.027]). Alle dargestellten Werte sind signifikant. Es zeigt sich, dass das Selbstkonzept der eigenen Lese- und Schreibfähigkeiten mit steigender Ausbildung zunimmt. Für die Schweiz ergibt sich ein  $\beta$ -Wert von 0.26, für Deutschland ein  $\beta$ -Wert von 0.37. Das Selbstkonzept wiederum hat einen leichten direkten Effekt auf das Leseverständnis ( $\beta=0.09$  für die Schweiz,  $\beta=0.14$  für Deutschland) und einen stärkeren Effekt auf die Lese- und Schreibaktivitäten ( $\beta=0.14$  für die Schweiz,  $\beta=0.27$  für Deutschland). Diese Wirkung vom Selbstkonzept auf die Lese- und Schreibaktivitäten in der Freizeit fällt für die deutsche Stichprobe stärker aus. Der Grund hierfür liegt vermutlich in der unterschiedlichen Verteilung der Variablen Selbstkonzept in den beiden Ländern.

Abbildung 5.3: Prädiktion von Leseverständnis durch Alter, Ausbildung, Selbstkonzept und Lese- und Schreibaktivitäten in der Freizeit (1. Wert Schweiz / 2. Wert Deutschland)



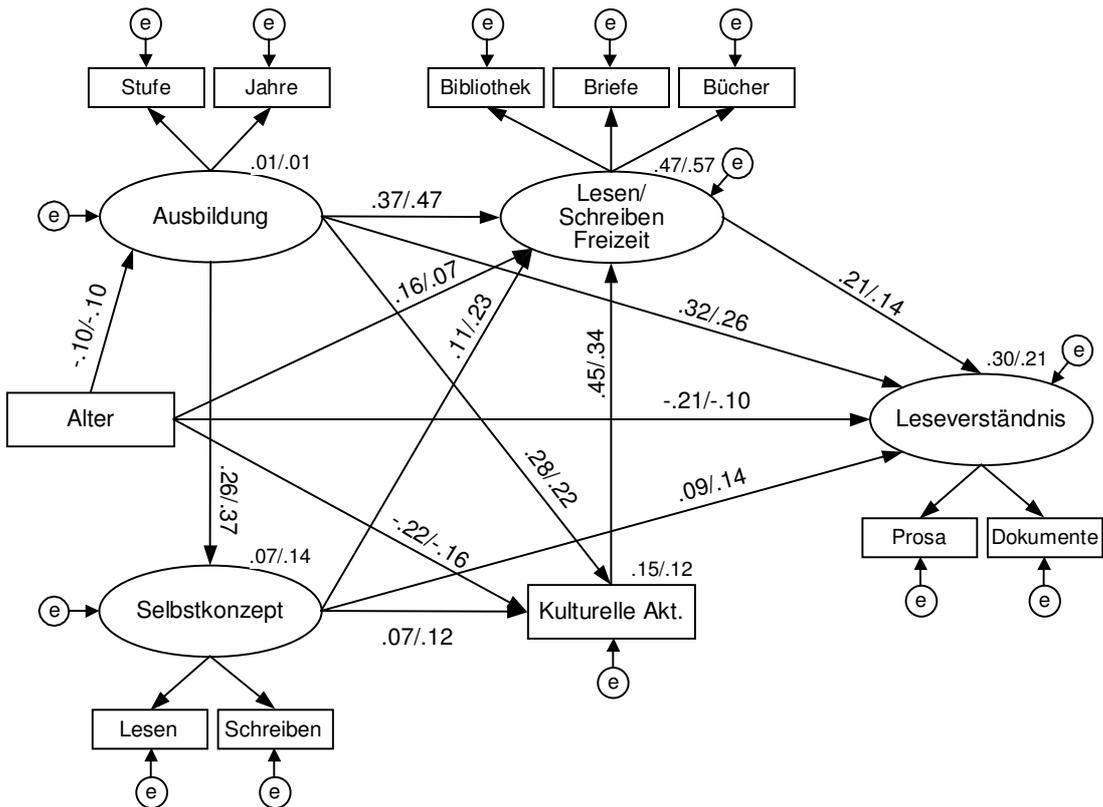
Güte der Modellanpassung:  
 $Chi^2=84.74$ ,  $df=57$ ,  $Chi^2/df=1.49$ ,  $CFI=0.99$ ,  $RMSEA=0.019$  [0.010, 0.027]. Deutschschweiz:  $N=567$ , Deutschland:  $N=752$ .

Die Angaben zur Selbsteinschätzung der eigenen Fähigkeiten sind in beiden Stichproben schief verteilt, d. h. die Untersuchungsteilnehmer gaben generell hohe Selbsteinschätzungen an. Dieses Phänomen der Selbstüberschätzung ist in der Schweiz stärker ausgeprägt als in Deutschland. Eine schiefe Verteilung und damit geringere Varianz einer Variablen führt zu einer geringeren Ausprägung der  $\beta$ -Gewichte. So erklären sich die Differenzen zwischen den beiden Ländern in den  $\beta$ -Gewichten von der Ausbildung auf das Selbstkonzept und vom Selbstkonzept auf die Lese- und Schreibaktivitäten und auf das Leseverständnis. Umso bemerkenswerter ist der trotz schiefer Verteilung noch immer deutliche Einfluss des Selbstkonzepts auf Leseaktivitäten und Leseverständnis. Die erklärte Varianz von Leseverständnis beträgt in diesem Modell für die Schweiz 29.6 % und für Deutschland 21.4 %. Die Häufigkeit von Lese- und Schreibaktivitäten wird durch die Variablen Ausbildung und Selbstkonzept für die Schweizer Stichprobe zu 30.2 % erklärt, für die deutsche Stichprobe zu 46.2 %.

Auch kulturelle Aktivitäten in der Freizeit wie der Besuch von Kino, Theater oder Konzert sind mit Lesen verbunden. Es stellt sich die Frage, ob kulturelle Aktivitäten einen zusätzlichen Erklärungswert für das Leseverständnis haben. Zu erwarten ist, dass kulturelle Aktivitäten zu mehr lesebezogenen Aktivitäten führen und so indirekt auf das Leseverständnis wirken. Abbildung 5.4 zeigt das um kulturelle Aktivitäten erweiterte Modell. Die Modellanpassung ist sehr gut ( $Ch^2=102.02$ ,  $df=67$ ,  $p<0.01$ ,  $Ch^2/df=1.52$ ,  $CFI=0.99$ ,  $RMSEA=0.020$  [0.012, 0.027]). Alle dargestellten Werte sind signifikant. Kulturelle Freizeitaktivitäten von Erwachsenen zeigen tatsächlich einen beträchtlichen Einfluss auf ihre Lese- und Schreibaktivitäten ( $\beta=0.45$  für die Schweiz,  $\beta=0.34$  für Deutschland). Kulturelle Aktivitäten führen somit zu vermehrten Lese- und Schreibaktivitäten und nehmen auf diese Weise indirekt positiven Einfluss auf das Leseverständnis. Dem Modell in Abbildung 5.4 ist zudem zu entnehmen, dass berufstätige Erwachsene mit steigender Ausbildung vermehrt kulturelle Aktivitäten unternehmen ( $\beta=0.28$  für die Schweiz,  $\beta=0.22$  für Deutschland). Das lese- und schreibbezogene Selbstkonzept zeigt ebenfalls einen leichten positiven Einfluss

auf kulturelle Unternehmungen ( $\beta=0.07$  für die Schweiz,  $\beta=0.12$  für Deutschland).

Abbildung 5.4: Prädiktion von Leseverständnis durch Alter, Ausbildung, Selbstkonzept, kulturelle Aktivitäten und Lese- und Schreibaktivitäten in der Freizeit (1. Wert Schweiz / 2. Wert Deutschland)



Güte der Modellanpassung:  
 $\chi^2=102.02$ ,  $df=67$ ,  $\chi^2/df=1.52$ ,  $CFI=0.99$ ,  $RMSEA=0.020$  [0.012, 0.027]. Deutschschweiz:  $N=567$ , Deutschland:  $N=752$ .

Es gibt noch ein weiteres interessantes Ergebnis in diesem Kausalmodell. Während das Alter in den vorherigen Modellen nicht signifikant mit den Leseaktivitäten verbunden war, kristallisiert sich hier eine Wechselwirkung zwischen Alter und Art der Freizeitaktivitäten heraus. Je älter die Befragten, desto seltener unternehmen sie kulturelle Aktivitäten in ihrer Freizeit ( $\beta=-0.22$  für die Schweiz,  $\beta=-0.16$  für Deutschland), desto häufiger gehen sie aber Lese- und Schreibak-

tivitäten nach ( $\beta=0.16$  für die Schweiz,  $\beta=0.07$  für Deutschland). Mit steigendem Alter besteht also die Tendenz zu mehr häuslichen Aktivitäten und zu weniger Unternehmungen ausser Haus.

In diesem Modell wird das Leseverständnis in der Schweiz zu 30.3 % aufgeklärt, in Deutschland zu 21.3 %. Das Ausmass an Lese- und Schreibaktivitäten in der Freizeit wird zu 47.3 % in der Schweiz und zu 57.3 % in Deutschland erklärt. Bedenkt man, dass keine kognitiven Einflussfaktoren in die Untersuchung einbezogen wurden, so ist die Höhe der Varianzaufklärung als beträchtlich anzusehen.

### 5.3.2 Der Einfluss beruflicher Leseaktivitäten

Berufstätige Erwachsene verbringen einen grossen Teil ihrer Zeit bei der Arbeit. Auch hier gehen sie mehr oder weniger häufig Lese- und Schreibaktivitäten nach. Es stellt sich die Frage, ob diese Aktivitäten im Beruf sich ebenfalls förderlich auf das Leseverständnis auswirken und über welche Wege solche möglichen Effekte wirken. Zunächst einmal werden wiederum die in die Modellbildung eingehenden latenten Variablen durch konfirmatorische Faktorenanalysen überprüft. Die Ergebnisse der gemeinsamen Überprüfung der Messmodelle sind in Tabelle 5.3 zusammengefasst. Die Konstruktion der latenten Variablen wird durch die Ergebnisse der konfirmatorischen Faktorenanalyse bestätigt. Alle Regressionsgewichte sind hochsignifikant und die Modellanpassung kann als sehr gut bezeichnet werden.

Abbildung 5.5 zeigt das Bedingungsgefüge von Lese- und Schreibaktivitäten bei der Arbeit und in der Freizeit und Leseverständnis unter Berücksichtigung von Alter und Ausbildung der Erwerbstätigen. Die Gütekriterien weisen auf eine sehr gute Modellanpassung hin ( $Ch^2=146.03$ ,  $df=63$ ,  $p<0.001$ ,  $Ch^2/df=2.32$ ,  $CFI=0.98$ ,  $RMSEA=0.032$  [0.025, 0.038]). Alle dargestellten Werte sind signifikant. Die Ausbildung hat einen grossen Einfluss auf die Lese- und Schreibaktivitäten bei der Arbeit, was aus den Gewichten von  $\beta=0.60$  für die Schweiz und  $\beta=0.40$  für Deutschland zu ersehen ist. Mit steigender Ausbildung

werden im Beruf häufiger Tätigkeiten wie das Lesen und Schreiben von Briefen und Notizen oder das Lesen und Schreiben von Berichten und Artikeln ausgeführt. Diese haben keinen direkten Effekt auf das Leseverständnis, begünstigen aber Lese- und Schreibaktivitäten in der Freizeit ( $\beta=0.39$  für die Schweiz und  $\beta=0.40$  für Deutschland), die wiederum signifikant positiv auf das Leseverständnis wirken ( $\beta=0.19$  für die Schweiz und  $\beta=0.17$  für Deutschland).

Tabelle 5.3: Überprüfung der Messmodelle zu den Abbildungen 5.5 und 5.6

Pfade	Standardisierte Regressionsgewichte	
	Schweiz	Deutschland
Leseverständnis → Prosa	0.97	0.95
Leseverständnis → Dokumente	0.89	0.94
Ausbildung → Stufe	0.77	0.80
Ausbildung → Jahre <sup>a</sup>	0.91	0.89
Lesen/Schreiben Freizeit → Bücher lesen	0.69	0.73
Lesen/Schreiben Freizeit → Briefe schreiben	0.60	0.60
Lesen/Schreiben Freizeit → Bibliothek	0.58	0.53
Lesen/Schreiben Arbeit → Briefe	0.72	0.76
Lesen/Schreiben Arbeit → Berichte	0.73	0.81

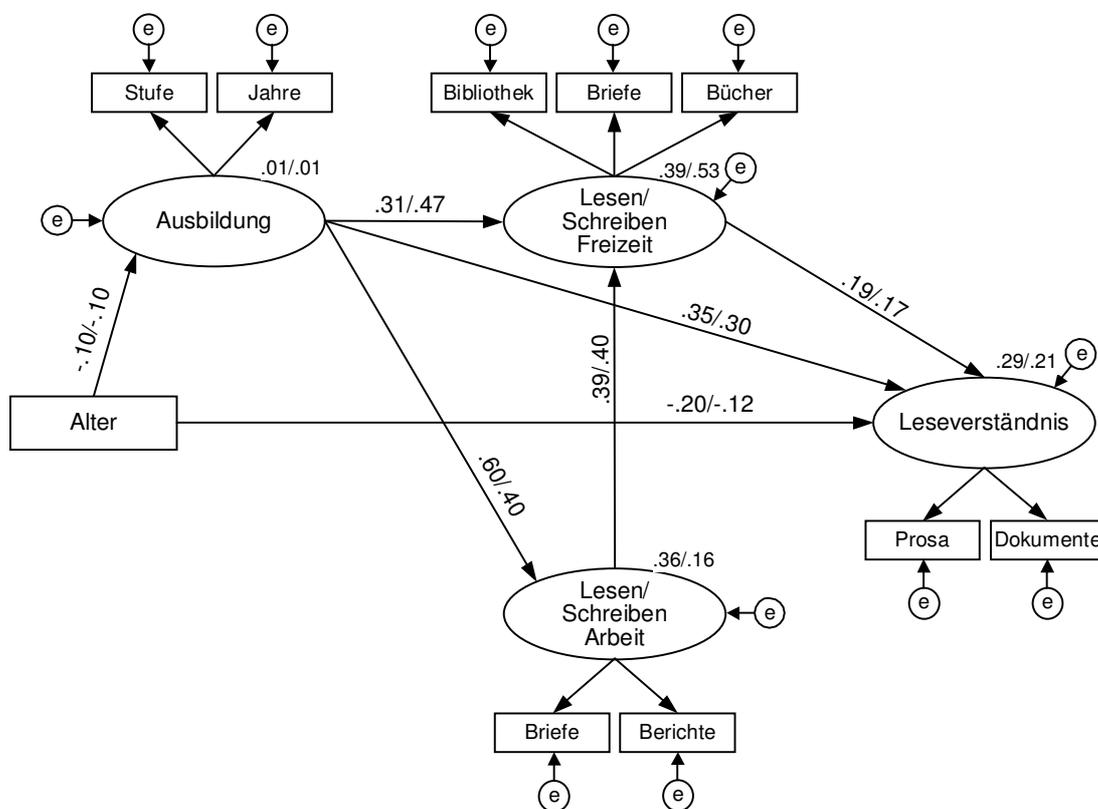
Alle Regressionsgewichte sind hochsignifikant ( $p<0.01$ ).

Güte der Modellanpassung:  $Chi^2=121.50$ ,  $df=47$ ,  $Chi^2/df=2.59$ ,  $CFI=0.99$ ,  $RMSEA=0.035$  [0.027, 0.042]. Schweiz:  $N=567$ ; Deutschland:  $N=752$ .

<sup>a</sup>Anzahl der Ausbildungsjahre in der Schweiz anders erfasst als in Deutschland (s. Kap. 5.2.2).

Im Vergleich zu dem Modell in Abbildung 5.2 ist ersichtlich, dass sich der Einfluss der Ausbildung auf die Lese- und Schreibaktivitäten in der Freizeit nun auf zwei Wegen zeigt. Es gibt einen direkten Effekt der Ausbildung auf die Freizeitaktivitäten und einen indirekten Effekt über vermehrte Lese- und Schreibaktivitäten bei der Arbeit. Die Varianzaufklärung der Lese- und Schreibaktivitäten in der Freizeit ist im Vergleich zu Modell 5.2 angestiegen und beträgt in diesem Modell für die Schweiz 38.8 % und für Deutschland 52.7 %. Das Leseverständnis wird zu 28.9 % (Schweiz) bzw. zu 20.5 % (Deutschland) erklärt.

Abbildung 5.5: Prädiktion von Leseverständnis durch Alter, Ausbildung, Lese- und Schreibaktivitäten bei der Arbeit und Lese- und Schreibaktivitäten in der Freizeit  
(1. Wert Schweiz / 2. Wert Deutschland)

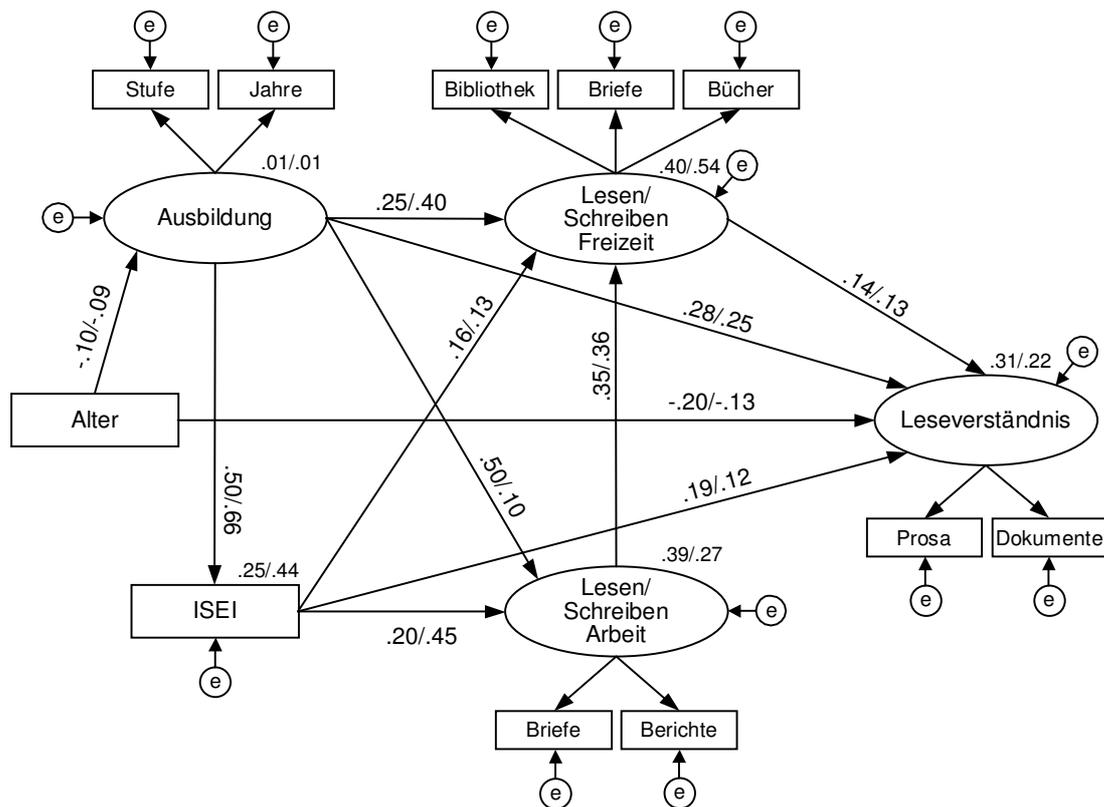


Güte der Modellanpassung:  
 $Ch^2=146,03$ ,  $df=63$ ,  $Ch^2/df=2.32$ ,  $CFI=0.98$ ,  $RMSEA=0.032$  [0.025, 0.038]. Deutschschweiz:  
 $N=567$ , Deutschland:  $N=752$ .

Es wird vermutet, dass der Einfluss der Ausbildung auf Leseaktivitäten auch über den sozioökonomischen Berufsstatus vermittelt wird. Daher wird der Berufsstatus, erfasst über den International Socio-Economic Index of Occupational Status (ISEI), in das folgende Modell mit einbezogen. Abbildung 5.6 zeigt das Modell mit einer sehr guten Anpassung ( $Ch^2=172.25$ ,  $df=75$ ,  $p<0.001$ ,  $Ch^2/df=2.30$ ,  $CFI=0.98$ ,  $RMSEA=0.031$  [0.025, 0.038]). Alle dargestellten Werte sind signifikant. Wie erwartet, zeigt die Ausbildung einen deutlichen Einfluss auf den sozioökonomischen Berufsstatus ( $\beta=0.50$  für die Schweiz,  $\beta=0.66$  für Deutschland). Mit steigendem Berufsstatus steigen die Häufigkeit von Lese- und Schreibaktivitäten bei der Arbeit ( $\beta=0.20$  für die

Schweiz,  $\beta=0.45$  für Deutschland) und die Häufigkeit von Lese- und Schreibaktivitäten in der Freizeit ( $\beta=0.16$  für die Schweiz,  $\beta=0.13$  für Deutschland) an. Lese- und Schreibaktivitäten in der Freizeit werden dabei sowohl direkt vom Berufsstatus als auch indirekt über vermehrte Lese- und Schreibaktivitäten im Beruf begünstigt. Je mehr Lese- und Schreibaktivitäten bei der Arbeit ausgeführt werden, desto mehr wird auch freiwillig in der Freizeit gelesen und geschrieben ( $\beta=0.35$  für die Schweiz,  $\beta=0.36$  für Deutschland).

Abbildung 5.6: Prädiktion von Leseverständnis durch Alter, Ausbildung, Beruf (ISEI), Lese- und Schreibaktivitäten bei der Arbeit und Lese- und Schreibaktivitäten in der Freizeit (1. Wert Schweiz / 2. Wert Deutschland)



Güte der Modellanpassung:  
 $\chi^2=172.25$ ,  $df=75$ ,  $\chi^2/df=2.30$ ,  $CFI=0.98$ ,  $RMSEA=0.031$  [0.025, 0.038]. Deutschschweiz:  $N=567$ , Deutschland:  $N=752$ .

Zudem zeigt sich ein direkter Effekt des Berufsstatus auf das Leseverständnis ( $\beta=0.19$  für die Schweiz,  $\beta=0.12$  für Deutschland). Vermutlich drücken sich in

diesem Pfad über die erfassten Lese- und Schreibaktivitäten bei der Arbeit hinausgehende kognitive Anforderungen im Beruf aus, die das Leseverständnis positiv beeinflussen. Vergleicht man die  $\beta$ -Gewichte für die Schweiz und Deutschland, so fallen zum Teil beträchtliche Unterschiede auf, die auch hier vor allem durch die unterschiedliche Erfassung der Anzahl der absolvierten Schuljahre in beiden Ländern erklärt werden können (siehe auch Kap. 5.2.2 und Tab. 5.1). Die Varianz von Leseverständnis wird in diesem Modell zu 31.1 % für die Schweiz und zu 21.6 % für Deutschland erklärt. Die Aufklärung von Lese- und Schreibaktivitäten in der Freizeit beträgt 40.2 % für die Schweiz und 53.5 % für Deutschland. Die Lese- und Schreibaktivitäten am Arbeitsplatz werden zu 38.5 % (Schweiz) und 26.9 % (Deutschland) erklärt.

#### 5.4 Zusammenfassung der Ergebnisse

Die berichteten Ergebnisse bestätigen einen beträchtlichen Einfluss von lesebezogenen Aktivitäten auf das Leseverständnis. Zudem zeigen sie, dass sowohl die Ausbildung einer Person als auch ihr sozioökonomischer Berufsstatus eine bedeutsame Rolle für Lese- und Schreibaktivitäten und Leseverständnis spielen. Dabei lassen sich direkte Effekte von Ausbildung und Beruf auf das Leseverständnis und indirekte Effekte, vermittelt über Lese- und Schreibaktivitäten in Freizeit und Beruf, beobachten.

Das Leseverständnis wird positiv von Lese- und Schreibaktivitäten in der Freizeit beeinflusst. Andere lesebezogene Aktivitäten wie kulturelle Unternehmungen oder Lese- und Schreibaktivitäten bei der Arbeit wirken zwar nicht direkt auf das Leseverständnis, begünstigen dieses aber ebenfalls, und zwar indirekt über vermehrte freiwillige Lese- und Schreibaktivitäten in der Freizeit.

Ein hohes Selbstkonzept bezüglich der Lese- und Schreibfähigkeiten wirkt sich förderlich auf die Häufigkeit von freiwilligen Lese- und Schreibaktivitäten in der Freizeit, auf kulturelle Unternehmungen und auf das Leseverständnis aus. Das Selbstkonzept wiederum wird positiv von der Ausbildung beeinflusst.

Eine gute Ausbildung wirkt sich auf vielen Wegen positiv auf Leseaktivitäten und Leseverständnis aus. Die Ausbildung einer Person hat einen positiven Einfluss auf die Häufigkeit von Lese- und Schreibaktivitäten in der Freizeit, auf die Häufigkeit von kulturellen Aktivitäten, auf die Häufigkeit von Lese- und Schreibaktivitäten bei der Arbeit. Sie hat zudem einen positiven Effekt auf das Leseverständnis, auf das Selbstkonzept und einen starken positiven Effekt auf den sozioökonomischen Berufsstatus, der wiederum ebenfalls Lese- und Schreibaktivitäten in der Freizeit und bei der Arbeit sowie das Leseverständnis begünstigt.

Das Leseverständnis nimmt mit steigendem Alter leicht ab. Es zeigt sich zudem ein leicht negativer Einfluss vom Alter einer Person auf ihre Ausbildung, d. h. je älter die Person, desto geringer ist ihre Ausbildung. Das Alter hat einen differentiellen Effekt auf die Freizeitaktivitäten einer Person. Mit steigendem Alter werden seltener kulturelle Aktivitäten ausser Haus unternommen, hingegen häufiger Lese- und Schreibaktivitäten zu Hause ausgeführt.

## 6 Studie 2: Die „Vererbung“ von Lesegewohnheiten an die nächste Generation

### 6.1 Fragestellung

In der im Folgenden dargestellten Untersuchung wird der Frage nachgegangen, inwieweit Ausbildung und Lesegewohnheiten als signifikante Einflussfaktoren von Leseverständnis an die nächste Generation „weitervererbt“ werden. Es wird vermutet, dass Lesegewohnheiten durch die Modellfunktion der Eltern und ein mehr oder weniger leseförderliches Klima innerhalb der Familie an die Kinder entsprechend weitergegeben werden. Zu erwarten wäre dabei, dass der Einfluss der Mütter grösser ist als der der Väter, da die Mütter in der Regel deutlich mehr Zeit mit ihren Kindern verbringen und somit ihre Modellfunktion stärker wirken müsste als die der Väter.

### 6.2 Methode

Zur Untersuchung dieser Fragen wird erneut eine Stichprobe aus dem „International Adult Literacy Survey“ (IALS) herangezogen (zur Beschreibung des IALS siehe Kap. 5.2). In der Schweiz wurden die Teilnehmer und Teilnehmerinnen des IALS auch zum Thema „Lesen in der Familie“ befragt, in Deutschland wurde dieser Bereich nicht erhoben. Den folgenden Analysen liegt daher eine Stichprobe aus der Deutschschweiz zugrunde.

#### 6.2.1 Stichprobe

Insgesamt nahmen 1398 Erwachsene in der Deutschschweiz an dem International Adult Literacy Survey teil. Die Untersuchungsteilnehmer wurden danach befragt, ob sie Kinder im Alter von 6 bis 18 Jahren haben, die bei ihnen leben. Falls dies der Fall war, sollten sie zu dem jüngsten Kind im Alter von 6 bis 18 Jahren Angaben darüber machen, wie häufig dieses Kind in seiner Freizeit zu seinem Vergnügen liest und wie sich das Leseklima in der Familie gestaltet. Um die Frage zu untersuchen, inwieweit Lesegewohnheiten an die

nächste Generation „weitervererbt“ werden, wurden diejenigen Untersuchungsteilnehmer aus dem IALS in die Analysen einbezogen, von denen Angaben zu Kindern und zum Thema „Lesen in der Familie“ vorlagen. Bei der Modellbildung werden die Ausbildung der Grosseltern, die Ausbildung der Eltern, die Leseaktivitäten der Eltern, das Leseklima in der Familie und die Lesehäufigkeit der Kinder einbezogen. Wiederum wurden sämtliche Analysen jeweils sowohl auf Grundlage der Daten all jener Untersuchungsteilnehmer durchgeführt, von denen vollständige Datensätze vorlagen, als auch auf Grundlage der Daten aller Untersuchungsteilnehmer, die ein Kind hatten und Angaben zu diesem Interviewteil gemacht hatten, wobei die Datenmatrix in diesem Fall durch Imputation der Missing Values vervollständigt wurde. Zur Datenimputation wurden wiederum Full-information-maximum-likelihood-Schätzer (FIML) berechnet (s. Kap. 5.2.1). Die Berechnungen auf Grundlage der vollständigen Datensätze und die Berechnungen mit Datenimputation ergaben jeweils fast identische Ergebnisse, so dass davon ausgegangen werden kann, dass keine Stichprobenverzerrung aufgrund des Ausschlusses von Personen mit fehlenden Werten vorliegt. In dieser Arbeit werden daher aus ökonomischen Gründen nur die Ergebnisse auf Grundlage der vollständigen Datensätze dargestellt; es werden also diejenigen Teilnehmer und Teilnehmerinnen einbezogen, für die alle interessierenden Variablen erhoben werden konnten.

Vollständige Angaben liegen von 142 Personen vor, die in die Analysen einbezogen wurden. Das Durchschnittsalter beträgt 41.4 ( $SD=6.0$ ). Die Stichprobe setzt sich aus 66 Männern (Durchschnittsalter: 43.2) und 76 Frauen (Durchschnittsalter: 39.8) zusammen. Das durchschnittliche Alter der Kinder beträgt 10.8 Jahre ( $SD=3.4$ ).

## 6.2.2 Variablen

Folgende Variablen werden in die Analysen einbezogen:

*Ausbildung der Eltern der Befragten (Grosseltern):* Die Ausbildung von Mutter und Vater der befragten Untersuchungsteilnehmer wurde anhand der International Standard Classification of Education (ISCED) erfasst.

*Ausbildung der Befragten (Eltern):* Zur Ausbildung der Befragten liegen die Ausbildungsstufe nach ISCED und die Anzahl der Ausbildungsjahre vor. Für die Anzahl der Ausbildungsjahre wurde erfragt, wie viele Jahre eine Schule, Hochschule oder Berufsschule (auch Teilzeit) besucht wurde.

*Leseaktivitäten der Befragten (Eltern):* Lesebezogene Aktivitäten in der Freizeit wurden mit folgender Frage erfasst: „Die nächsten Fragen beziehen sich auf Lesen und Schreiben in Ihrem täglichen Leben ausserhalb von Schule und Beruf. Bitte sagen Sie mir, ob Sie diese Tätigkeiten täglich, wöchentlich, monatlich, mehrmals im Jahr oder nie ausführen“:

- „Besuch einer öffentlichen Bibliothek“
- „Bücher lesen“
- „Briefe oder etwas anderes schreiben, das länger als eine Seite ist“

Die Kodierung der Angaben war wie folgt: „täglich“ (5), „wöchentlich“ (4), „monatlich“ (3), „mehrmals im Jahr“ (2), „nie“ (1).

*Leseaktivitäten der Kinder der Befragten:* Die befragten Erwachsenen wurden gefragt: „Wie oft liest ihr Kind zum Vergnügen?“.

Die folgenden Antwortkategorien wurden bezogen auf Wochentage kodiert: „jeden Tag“ (7), „mehrmals in der Woche“ (3), „mehrmals im Monat“ (1), „einige Male im Monat“ (0.5), „einmal im Monat oder seltener“ (0.25) oder „nie“ (0).

*Leseclima in der Familie:* Zum Leseclima in der Familie wurde gefragt: „Sagen Sie mir bitte, ob die folgenden Aussagen auf Ihren Haushalt zutreffen oder nicht“. In die Analysen einbezogen wurden folgende Items:

- „Ihre Kinder sehen Sie oder Ihren Partner oft lesen.“
- „Ihre Kinder haben schon vor der Schule lesen gelernt.“
- „Ihre Kinder haben gewisse Zeiten am Tag für Lesen zu Hause eingeplant.“

Antwortmöglichkeiten waren „trifft zu“ (1) oder „trifft nicht zu“ (0). Aus diesen drei Items wurde die Summe gebildet mit möglichen Werten von 0 bis 3.

Mittelwerte und Standardabweichungen zu allen in die folgenden Modelle einbezogenen Indikatoren finden sich in Tabelle 6.1.

Tabelle 6.1: Mittelwerte und Standardabweichungen der Indikatoren für die gesamte Stichprobe und für Mütter und Väter getrennt

	Gesamt		Mütter		Väter	
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
Alter	41.39	5.98	39.83	5.43	43.18	6.13
Ausbildung (Eltern) ISCED	4.21	0.86	4.03	0.69	4.42	0.98
Ausbildung (Eltern) Jahre	12.85	2.97	12.25	2.76	13.55	3.08
Ausbildung (GE) Mutter	3.33	0.88	3.42	0.93	3.23	0.82
Ausbildung (GE) Vater	3.83	1.08	3.95	1.07	3.70	1.08
Freizeit: Bücher lesen	3.67	1.35	3.89	1.22	3.41	1.46
Freizeit: Briefe schreiben	2.42	1.11	2.38	1.07	2.45	1.15
Freizeit: Bibliothek	1.81	1.01	2.03	1.11	1.56	0.83
Leseklima	1.53	0.80	1.42	0.77	1.65	0.81
Lesepraxis Kind	4.32	2.59	3.92	2.75	4.78	2.32

Deskriptive Statistiken zu den Modellen 6.1 und 6.2.  $N=142$ ; Mütter:  $N=76$ , Väter:  $N=66$ .

### 6.2.3 Statistische Analysen

Wie in Studie 1 wurden sämtliche Modellberechnungen anhand von Strukturgleichungsmodellen mit dem Programm „Amos 4“ von Arbuckle und Wothke (1999) durchgeführt (siehe hierzu Kap. 5.2.3). Zunächst wurden konfirmatorische Faktorenanalysen für die latenten Variablen berechnet. Anschliessend wurde die Validität der angenommenen kausalen Strukturen überprüft. Die Güte der Modellanpassung wurde ebenfalls analog zu Studie 1 anhand des Chi-Quadrat-Freiheitsgrade-Quotienten ( $\chi^2/df$ ), des Root Mean Square Error of Approximation (*RMSEA*) und des Comparative Fit Index (*CFI*) überprüft (zu den Gütekriterien siehe Kap. 5.2.3).

### 6.3 Ergebnisse

In die Modellbildung der im Folgenden dargestellten Strukturgleichungsmodelle gehen verschiedene latente Variablen ein, deren Konstruktion zunächst durch konfirmatorische Faktorenanalysen überprüft wurde. Die Ergebnisse der gemeinsamen Überprüfung dieser Messmodelle sind in Tabelle 6.2 zusammengefasst. Die Bildung der latenten Variablen wird durch die Ergebnisse der konfirmatorischen Faktorenanalyse bestätigt. Alle Regressionsgewichte sind hochsignifikant und es liegt eine sehr gute Modellanpassung vor.

Tabelle 6.2: Überprüfung der Messmodelle zu den Abbildungen 6.1 und 6.2

Pfade	Standardisierte Regressionsgewichte
Ausbildung Grosseltern → Mutter	0.68
Ausbildung Grosseltern → Vater	0.89
Ausbildung Eltern → Stufe	0.78
Ausbildung Eltern → Jahre	0.96
Lesepraxis Eltern → Bücher lesen	0.67
Lesepraxis Eltern → Briefe schreiben	0.63
Lesepraxis Eltern → Bibliothek	0.44

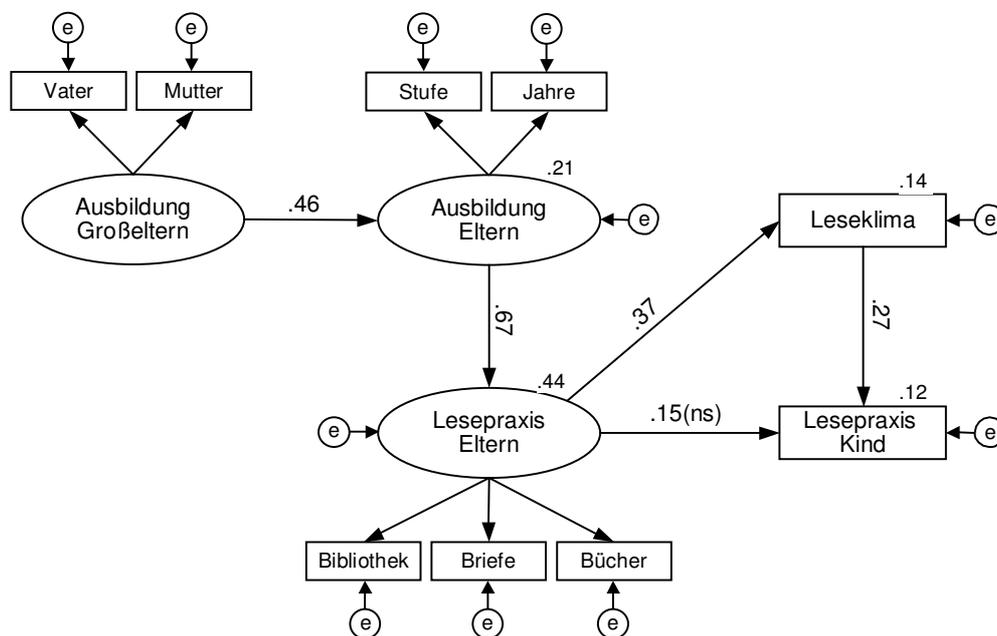
Alle Regressionsgewichte sind hochsignifikant ( $p < 0.01$ ).  
Güte der Modellanpassung:  $Chi^2=15.11$ ,  $df=11$ ,  $Chi^2/df=1.37$ ,  $CFI=0.99$ ,  
 $RMSEA=0.051$  [0.000, 0.109].  $N=142$ .

Zunächst wird der Frage nachgegangen, inwieweit Lesegewohnheiten von Eltern an ihre Kinder weitergegeben werden. Dabei werden auch die Ausbildung der Eltern und die der Grosseltern berücksichtigt. Anschliessend wird auf Unterschiede zwischen Müttern und Vätern eingegangen.

Um den Einfluss der Lesegewohnheiten von Eltern auf die ihrer Kinder zu untersuchen, werden die Effekte der freiwilligen Lese- und Schreibaktivitäten der Eltern auf das Leseklima in der Familie und auf die freiwilligen Leseaktivitäten der Kinder untersucht. Abbildung 6.1 zeigt die Ergebnisse. Die Gütekriterien

weisen auf eine sehr gute Modellanpassung hin ( $Chi^2=23.60$ ,  $df=24$ ,  $p=0.49$ ,  $Chi^2/df=0.98$ ,  $CFI=0.99$ ,  $RMSEA<0.001$  [0.000, 0.067]). Alle dargestellten Werte bis auf einen entsprechend gekennzeichneten (ns) sind signifikant. Zunächst einmal zeigt sich der grosse Effekt der Ausbildung der Grosseltern auf die Ausbildung der Elterngeneration ( $\beta=0.46$ ). Die Ausbildung der Eltern wiederum hat einen sehr grossen Einfluss auf ihre Lese- und Schreibaktivitäten in der Freizeit ( $\beta=0.67$ ). Dieser Effekt stellt sich hier noch grösser dar als in der Stichprobe der Berufstätigen in Studie 1. Vermutlich ist dies darauf zurückzuführen, dass Personen, die nicht berufstätig sind, über mehr Zeit für freiwillige Aktivitäten verfügen können, worauf auch die höheren Mittelwerte in den Indikatoren „Bücher lesen“ und „Besuch einer Bibliothek“ hinweisen (vergleiche Tabellen 5.1 und 6.1).

Abbildung 6.1: Der Einfluss des Elternhauses auf die Lesegewohnheiten von Kindern



Güte der Modellanpassung:

$Chi^2=23.60$ ,  $df=24$ ,  $Chi^2/df=0.98$ ,  $CFI=0.99$ ,  $RMSEA<0.001$  [0.000, 0.067],  $N=142$ .

Das Leseverhalten der Eltern hat einen signifikanten positiven Einfluss auf das Leseklima in der Familie ( $\beta=0.37$ ). Ein hoher Leseklima-Wert bedeutet, dass die Kinder ihre Eltern häufig lesen sehen, schon vor der Schule lesen gelernt und bestimmte Zeiten am Tag für Lesen eingeplant haben. Das Leseklima in der Familie wirkt sich wiederum förderlich auf die Häufigkeit von freiwilligem Lesen der Kinder aus ( $\beta=0.27$ ). Zudem zeigt sich die Tendenz, dass die lesebezogenen Aktivitäten der Eltern Vorbildfunktion besitzen, da diese auch direkt auf die Lesehäufigkeit der Kinder wirken ( $\beta=0.15$ , ns).

Es ist zu vermuten, dass eine solche Modellfunktion insbesondere für diejenigen Elternteile zutrifft, die tagsüber zu Hause sind, stärker mit der Erziehung der Kinder befasst sind und damit deutlich mehr Gelegenheit haben, als Vorbild zu fungieren. Dies trifft in der Regel eher auf Mütter zu. Daher soll die Frage geprüft werden, ob es Unterschiede zwischen Müttern und Vätern bezüglich ihrer Modellfunktion für das Leseverhalten gibt. Hierzu wird dasselbe Modell in einer Mehr-Gruppen-Analyse für Väter und Mütter getrennt berechnet.

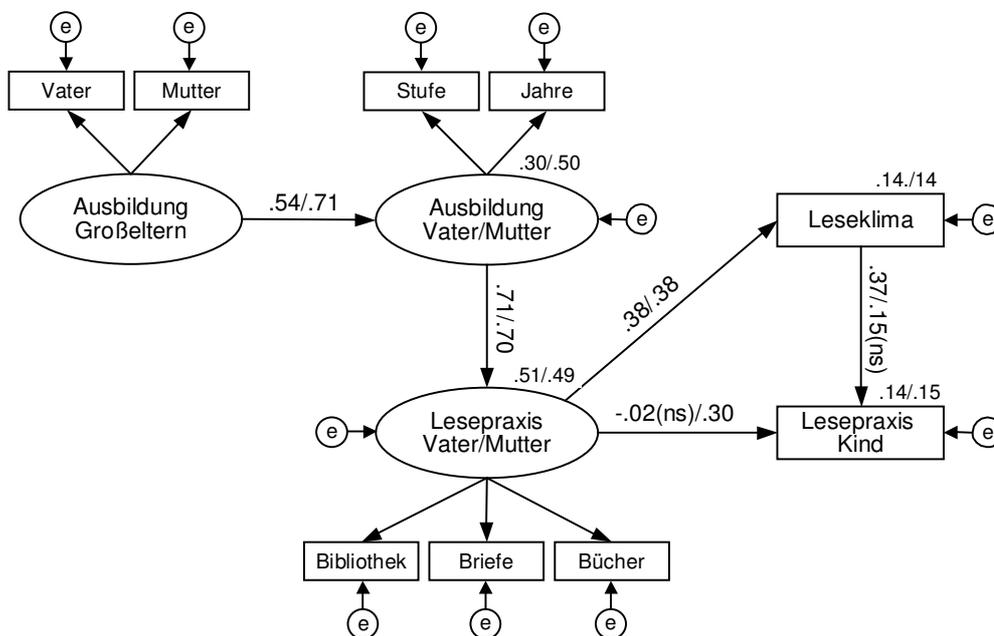
Abbildung 6.2 zeigt die Ergebnisse. Das Modell stellt eine gute Anpassung an die Daten dar ( $Chi^2=66.54$ ,  $df=54$ ,  $p=0.12$ ,  $Chi^2/df=1.23$ ,  $CFI=0.96$ ,  $RMSEA=0.041$  [0.000, 0.070]). Alle dargestellten Werte bis auf die entsprechend gekennzeichneten (ns) sind signifikant. Es zeigen sich tatsächlich Unterschiede zwischen Müttern und Vätern. Die Lese- und Schreibaktivitäten beider Elternteile haben einen gleich hohen Einfluss auf das familiäre Leseklima ( $\beta=0.38$ ), jedoch einen sehr unterschiedlichen Effekt auf die Lesehäufigkeit des Kindes. Während die Lese- und Schreibaktivitäten des Vaters keinen direkten Einfluss auf die Lesepraxis des Kindes haben, ist die Vorbildfunktion der Mutter deutlich ( $\beta=0.30$ ). Der indirekte Einfluss des Leseverhaltens der Eltern auf das Leseverhalten ihres Kindes, vermittelt über das familiäre Leseklima, ist hingegen für den Vater stärker als für die Mutter ( $\beta=0.37$  vs.  $\beta=0.15$ , ns).

Der totale Effekt des Lese- und Schreibverhaltens des Vaters auf die Leseaktivitäten des Kindes beträgt 0.12, während der totale Effekt des Lese- und

Schreibverhaltens der Mutter auf die Leseaktivitäten des Kindes 0.36 beträgt. Dieser totale Effekt setzt sich zusammen aus der Vorbildfunktion aufgrund eigener lesebezogener Aktivitäten und dem über das familiäre Leseklima indirekt vermittelten Einfluss auf die Leseaktivitäten des Kindes. Der Einfluss der Mütter erweist sich damit als deutlich grösser als der der Väter.

Es fällt auf, dass der Einfluss der Ausbildung der Grosseltern auf die der Eltern im Vergleich zu Abbildung 6.1 zugenommen hat ( $\beta=0.46$  für Eltern in Abb. 6.1 vs.  $\beta=0.54$  /  $\beta=0.71$  in Abb. 6.2 für Väter / Mütter getrennt). Das bedeutet, dass der Effekt der Ausbildung der Eltern auf die Ausbildung ihrer Söhne und Töchter sehr hoch ist, wobei der Effekt auf die Ausbildung der Töchter besonders stark ausfällt.

Abbildung 6.2: Der Einfluss von Vätern und Müttern auf die Lesegewohnheiten ihrer Kinder (1. Wert Vater / 2. Wert Mutter)



Güte der Modellanpassung:  
 $Ch^2=66.54$ ,  $df=54$ ,  $Ch^2/df=1.23$ ,  $CFI=0.96$ ,  $RMSEA=0.041$  [0.000, 0.070]. Männer:  $N=66$ , Frauen:  $N=76$ .

## 6.4 Zusammenfassung der Ergebnisse

Auch in dieser Teilstichprobe aus dem International Adult Literacy Survey zeigt sich der sehr grosse Effekt der Ausbildung auf Lese- und Schreibaktivitäten bei Erwachsenen. Zudem zeigt sich ein starker „Vererbungseffekt“ für die Ausbildung. Je höher die Ausbildung von Personen, desto höher die Ausbildung der nächsten Generation. Zur Frage der Weitergabe von Lesegewohnheiten von Eltern an ihre Kinder zeigt sich ein deutlicher Effekt der Lese- und Schreibaktivitäten von Eltern auf das Leseklima in der Familie und von diesem auf die Häufigkeit, mit der Kinder zum Vergnügen lesen. Ein direkter Effekt der Lese- und Schreibaktivitäten der Eltern auf die Lesehäufigkeit der Kinder im Sinne einer Vorbildfunktion liess sich nur für Mütter zeigen.

## 7 Studie 3: Einflusswege des Elternhauses auf Selbstkonzept, Motivation, Leseaktivitäten und Leseverständnis

Die Ergebnisse aus Studie 1 belegen einen positiven Effekt von Leseaktivitäten auf das Leseverständnis bei Erwachsenen. Sie zeigen auch, dass ein positives Selbstkonzept förderlich für die Aufnahme von lesebezogenen Aktivitäten und damit auch für das Leseverständnis ist. Die Ausbildung einer Person wirkt sich dabei positiv auf Selbstkonzept, Leseaktivitäten und Leseverständnis aus. Die Ergebnisse aus Studie 2 belegen den Einfluss des Elternhauses auf die Lesegewohnheiten von Kindern. Nun stellt sich die Frage nach den genauen Wirkungswegen der Faktoren, die Häufigkeitsunterschiede in Leseaktivitäten und somit auch Leseverständnisunterschiede erklären können. Von Interesse ist auch, ob diese Wirkungswege für Erwachsene und Kinder ähnlich sind. Schliesslich sollen die Einflussfaktoren des Elternhauses auf die Lesekompetenz von Kindern und deren Wirkungswege näher beleuchtet werden.

### 7.1 Fragestellung

In dieser Studie sollen drei Hauptfragen kombiniert überprüft werden: Auf welchen Wegen kommt es zu vermehrten Leseaktivitäten und besserem Leseverständnis bei Kindern? Auf welchen Wegen kommt es zu vermehrten Leseaktivitäten bei Erwachsenen? Auf welchen Wegen wirken Eltern auf Leseaktivitäten und Leseverständnis von Kindern?

Zunächst einmal sollen die Faktoren auf Seiten des Kindes, die seine freiwilligen Leseaktivitäten und sein Leseverständnis beeinflussen, untersucht werden. Postuliert wird ein positiver Einfluss des lesebezogenen Selbstkonzepts auf die intrinsische Lesemotivation, die wiederum Leseaktivitäten begünstigt und so das Leseverständnis verbessert. Da die Intelligenz bekanntlich einen hohen Prädiktorwert für das Leseverständnis besitzt, soll diese kontrolliert werden. Für

Erwachsene wird derselbe Wirkungsweg vermutet. Angenommen wird, dass mit höherer Ausbildung der Eltern ein höheres lesebezogenes Selbstkonzept vorliegt, dieses wiederum eine höhere Lesemotivation hervorruft, die zu vermehrten Leseaktivitäten führt. Diese freiwilligen Leseaktivitäten der Eltern haben vermutlich Modellfunktion und sollten so Lesemotivation und freiwillige Leseaktivitäten der Kinder begünstigen. Neben der Modellfunktion der Eltern sind auch gemeinsame sprachliche Aktivitäten von Eltern und Kindern wie das Lesen von Bilderbüchern oder das Erzählen von Geschichten von Interesse. Insbesondere gemeinsame sprachliche Aktivitäten, die schon vor der Einschulung stattfinden, tragen zu einer frühen Förderung von Sprache bei. Es wird vermutet, dass eine solche Förderung durch die Eltern zu der Ausbildung eines positiven Leseselbstkonzepts beiträgt und so auch Interesse und Lust am Lesen fördert. Der Einfluss von solchen gemeinsamen sprachlichen Aktivitäten im Vorschulalter soll daher ebenfalls mit in die Untersuchung einbezogen werden.

## 7.2 Methode

Zur Untersuchung dieses komplexen Bedingungsgefüges zur Erklärung von Lesen bei Eltern und Kindern wurden Schüler und Schülerinnen aus vierten und fünften Klassen und ihre Eltern in Kiel untersucht. Die Daten wurden im Rahmen der Pilotstudie zur LISA-Studie (Lesen in der Sekundarstufe) erhoben (Bonerad, 2004; Bonerad & Möller, 2005a, 2005b, 2005c). Die Untersuchung an insgesamt 19 Schulklassen fand im April/Mai 2004 statt.

Die Untersuchung der Schüler und Schülerinnen wurde im Klassenraum durchgeführt und umfasste 4 Schulstunden mit Pausen. Zunächst bearbeiteten die Kinder einen Test zum Leseverständnis, der aus zwei Texten aus der IGLU-Studie (Bos, Lankes, Prenzel, Schwippert, Walther & Valtin, 2003), einem Prosatext („Mäuse auf dem Kopf“ von Roald Dahl) und einem Sachtext („Die Nächte der jungen Papageientaucher“ von Bruce McMillan), bestand. Sie hatten ausreichend Zeit, die Texte zu lesen und anschliessend Fragen zu diesen zu beantworten. Bei den Aufgaben handelte es sich sowohl um Fragen, die im

offenen Format beantwortet werden sollten, als auch um solche im Multiple-Choice-Format. Ausschnitte der Texte und Beispielaufgaben zur Erfassung von Leseverständnis finden sich im Anhang. Zur Schätzung der kognitiven Grundfähigkeiten der Kinder wurde die Skala Figurenalogien, eine nonverbale Aufgabe aus dem Kognitiven Fähigkeitstest (KFT) von Heller und Perleth (2000), eingesetzt. Anschliessend füllten die Schüler einen ausführlichen Fragebogen aus, in dem sie zu verschiedenen Aspekten ihrer Lesemotivation, zu ihrem lesebezogenen Selbstkonzept und zu ihren freiwilligen Leseaktivitäten befragt wurden. Am Ende der Untersuchung wurde den Kindern ein Fragebogen für ihre Eltern mit nach Hause gegeben. In dem Elternfragebogen wurde nach der Ausbildung von Vater und Mutter, dem lesebezogenen Selbstkonzept des/der Befragten, der Lesemotivation, freiwilligen Leseaktivitäten und gemeinsamen sprachlichen Aktivitäten mit dem Kind vor dessen Einschulung gefragt.

### 7.2.1 Stichprobe

Es wurden insgesamt 19 Schulklassen an 7 verschiedenen Schulen in Kiel untersucht. Dabei handelte es sich um 7 Grundschulklassen des 4. Schuljahrs, 5 Hauptschulklassen des 5. Schuljahrs, 2 Realschulklassen des 5. Schuljahrs und 5 Gymnasialklassen des 5. Schuljahrs. 366 Schüler und Schülerinnen und deren Eltern konnten auf diese Weise untersucht und befragt werden.

Die Berechnungen der Modelle wurden jeweils sowohl auf Grundlage der Daten all jener Untersuchungsteilnehmer durchgeführt, von denen vollständige Datensätze vorlagen, als auch auf Grundlage der Daten aller Untersuchungsteilnehmer, wobei die Datenmatrix in diesem Fall durch Imputation der Missing Values vervollständigt wurde (Little & Rubin, 1987; Rubin, 1987). Zur Datenimputation wurden Full-information-maximum-likelihood-Schätzer (FIML) berechnet (Anderson, 1957). Die Berechnungen auf Grundlage der vollständigen Datensätze und die Berechnungen mit Datenimputation ergaben jeweils fast identische Ergebnisse, so dass davon ausgegangen werden kann, dass keine Stichprobenverzerrung aufgrund des Ausschlusses von Personen mit fehlenden Werten vorliegt. Im Folgenden werden daher aus ökonomischen Gründen nur

die Ergebnisse auf Grundlage der vollständigen Datensätze dargestellt, bei denen also diejenigen Schüler und Schülerinnen sowie deren Eltern einbezogen wurden, für die alle interessierenden Variablen vollständig erhoben werden konnten.

In die Auswertungen gingen somit 142 Schüler und Schülerinnen und deren Eltern ein, davon 40 Grundschüler der 4. Klasse und 102 Schüler der 5. Klasse. Die Stichprobe besteht aus 60 Mädchen und 82 Jungen, deren durchschnittliches Alter in beiden Gruppen 11.2 Jahre (Mädchen  $SD=0.68$ ; Jungen  $SD=0.75$ ) beträgt. Der Elternfragebogen wurde in 56 % der Fälle von der Mutter ausgefüllt, in 10 % vom Vater und in 34 % der Fälle von beiden Elternteilen gemeinsam bearbeitet.

## 7.2.2 Variablen

Folgende Variablen wurden in die Modellbildung einbezogen:

*Leseverständnis (LV) der Schüler:* Die Schüler und Schülerinnen bearbeiteten zwei Texte aus der IGLU-Studie, einen Sachtext und einen Prosatext (siehe 7.2). Die Aufgaben zu diesen Texten wurden zum Teil im Multiple-Choice-Format vorgegeben, zum Teil auch in Form von offenen Fragen. Zu jedem Text wurde eine Gesamtleistung über alle Aufgaben aufsummiert. Das Leseverständnis wird aus der Leistung in den Aufgaben zum Prosatext und der Leistung in den Aufgaben zum Sachtext bestimmt. Beispielaufgaben zur Erfassung des Leseverständnisses finden sich im Anhang.

*Kognitive Grundfähigkeiten (IQ) der Schüler:* Die kognitiven Grundfähigkeiten der Schüler und Schülerinnen wurden mit der Skala „Figurenanalogien“ aus dem KFT, die sprachfreie Aspekte der Intelligenz erfasst, untersucht.

*Freiwillige Leseaktivitäten (LA) der Schüler:* Die freiwilligen Leseaktivitäten wurden anhand von zwei Indikatoren erfasst. Die Schüler und Schülerinnen wurden gefragt:

- „Wie viel Zeit verbringst du normalerweise jeden Tag damit, zu deinem Vergnügen zu lesen?“

- „Wie oft liest du Geschichten oder Romane ausserhalb der Schule?“

Die Antwortmöglichkeiten auf die erste Frage waren „ich lese nicht zum Vergnügen“ (1), „bis zu 30 Minuten täglich“ (2), „zwischen einer halben und einer Stunde täglich“ (3), „ein bis zwei Stunden täglich“ (4), „mehr als zwei Stunden täglich“ (5).

Die Antwortalternativen auf die zweite Frage waren „nie oder fast nie“ (1), „ein- bis zweimal im Monat“ (2), „ein- bis zweimal pro Woche“ (3), „jeden Tag oder fast jeden Tag“ (4).

*Intrinsische Lesemotivation (IM) der Schüler: Zur Erfassung der intrinsischen Lesemotivation der Schüler wurde in enger Anlehnung an den Fragebogen zur Lesemotivation „Motivation for Reading Questionnaire“ von Wigfield und Guthrie (1997a) ein Instrument in deutscher Sprache entwickelt, das verschiedene Aspekte von intrinsischer Motivation auf sechs Skalen erfasst. Diese Skalen sind „Herausforderung“ (z. B. „Ich mag es, wenn Bücher mich zum Nachdenken bringen.“), „Neugier“ (z. B. „Ich lese gerne etwas über neue Dinge.“), „Einbindung“ bzw. „Flow“ (z. B. „Wenn ich ein interessantes Buch lese, vergesse ich manchmal die Zeit.“), „Freude“ (z. B. „Es macht mir Spass, Bücher zu lesen.“), „Wichtigkeit“ (z. B. „Lesen ist wichtig, um Dinge richtig zu verstehen.“) und „soziale Aspekte“ (z. B. „Ich spreche mit meinen Freunden über das, was wir lesen.“). Die Antwortalternativen auf alle Items waren „stimmt gar nicht“ (1), „stimmt eher nicht“ (2), „stimmt eher“ (3), „stimmt genau“ (4). Die sechs Skalen dienten als Indikatoren für die latente Variable „Intrinsische Lesemotivation“.*

*Leseselbstkonzept (SK) der Schüler: Das Selbstkonzept der Schüler bezüglich ihres Leseverständnisses wurde anhand folgender drei Items ermittelt:*

- „Ich habe manchmal Schwierigkeiten, einen Text wirklich gut zu verstehen.“

- „Ich kann Texte sehr gut und schnell verstehen.“

- „Ich muss vieles erst mehrmals lesen, bevor ich es richtig verstanden habe.“

Die Antwortalternativen zu diesen Items waren „stimmt gar nicht“ (1), „stimmt eher nicht“ (2), „stimmt eher“ (3), „stimmt genau“ (4).

*Ausbildung der Eltern:* Im Elternfragebogen wurde jeweils nach dem höchsten Schulabschluss von Vater und Mutter gefragt. Die Antwortmöglichkeiten lauteten „kein Schulabschluss“ (1), „Abschluss einer Sonderschule / Förderschule“ (2), „Abschluss der Polytechnischen Oberschule nach der 8. Klasse“ (3), „Hauptschulabschluss / Volksschulabschluss“ (4), „Realschulabschluss / mittlere Reife / Abschluss der Polytechnischen Oberschule nach der 10. Klasse“ (5), „Fachhochschulreife“ (6), „Hochschulreife / Abitur“ (7).

*Freiwillige Leseaktivitäten (LA) der Eltern:* Die freiwilligen Leseaktivitäten der Eltern wurden mit folgenden Fragen erfasst:

- „Wie viel Zeit verwenden Sie in einer normalen Woche darauf, zu Hause für sich selbst zu lesen, einschliesslich Bücher, Zeitschriften, Zeitungen und Arbeitsmaterialien?“
- „Wie oft lesen Sie zu Hause zum Vergnügen?“

Die Antwortmöglichkeiten auf die erste Frage waren „weniger als eine Stunde pro Woche“ (1), „1-5 Stunden pro Woche“ (2), „6-10 Stunden pro Woche“ (3), „mehr als 10 Stunden pro Woche“ (4).

Die Antwortalternativen auf die zweite Frage waren „nie oder fast nie“ (1), „ein- bis zweimal im Monat“ (2), „ein- bis zweimal pro Woche“ (3), „jeden Tag oder fast jeden Tag“ (4).

*Intrinsische Lesemotivation (IM) der Eltern:* Die intrinsische Lesemotivation der Eltern wurde analog zur intrinsischen Lesemotivation ihrer Kinder erfasst (s. o.). Bei der Überprüfung der Messmodelle zeigte sich, dass die Skala „soziale Aspekte“ keine Relevanz für die intrinsische Lesemotivation von Erwachsenen zu haben scheint. Sie wurde daher nicht mit einbezogen, so dass die Messung der intrinsischen Lesemotivation der Eltern auf den fünf Skalen „Herausforderung“, „Neugier“, „Einbindung“, „Freude“, „Wichtigkeit“ beruht.

*Leseselbstkonzept (SK) der Eltern:* Das Selbstkonzept der Eltern wurde analog zu dem der Schüler erhoben, jedoch wurden vier Items in die Analysen mit einbezogen:

- „Ich habe manchmal Schwierigkeiten, einen Text wirklich gut zu verstehen.“
- „Ich kann Texte sehr gut und schnell verstehen.“
- „Ich muss vieles erst mehrmals lesen, bevor ich es richtig verstanden habe.“
- „Ich kenne oft nicht alle Wörter, wenn ich etwas lese.“

Die Antwortalternativen zu diesen Items waren „stimmt gar nicht“ (1), „stimmt eher nicht“ (2), „stimmt eher“ (3), „stimmt genau“ (4).

*Gemeinsame sprachliche Aktivitäten (GSA) vor der Einschulung:* Die Eltern wurden gefragt: „Wie oft haben Sie oder jemand anderes aus Ihrem Haushalt die folgenden Tätigkeiten mit Ihrem Kind durchgeführt, bevor es in die Grundschule kam? “

- „Bücher lesen“
- „Geschichten erzählen“
- „Lieder singen“
- „Wortspiele spielen“
- „über Gelesenes gemeinsam sprechen“

Die Antwortmöglichkeiten zu diesen Fragen waren „nie oder fast nie“ (1), „manchmal“ (2), „oft“ (3), „sehr oft“ (4).

Mittelwerte und Standardabweichungen zu allen in die folgenden Modelle einbezogenen Indikatoren finden sich in Tabelle 7.1.

### 7.2.3 Statistische Analysen

Auch in dieser Studie wurden die Auswertungen mit dem Programm „Amos 4“ von Arbuckle und Wothke (1999) vorgenommen (siehe hierzu Kap. 5.2.3). Wiederum wurden zunächst die Messmodelle anhand konfirmatorischer Faktorenanalysen validiert. Die Überprüfung der kausalen Strukturen wurde im Anschluss anhand von Strukturgleichungsmodellen vorgenommen. Zur Über-

prüfung der Anpassungsgüte der Modelle wurden analog zu den Studien 1 und 2 der Chi-Quadrat-Freiheitsgrade-Quotient ( $Chi^2/df$ ), der Root Mean Square Error of Approximation (*RMSEA*) und der Comparative Fit Index (*CFI*) herangezogen (zu den Gütekriterien siehe Kap. 5.2.3).

Tabelle 7.1: Mittelwerte und Standardabweichungen der Indikatoren für Schüler/Schülerinnen und Eltern

Schüler			Eltern		
	<i>M</i>	<i>SD</i>		<i>M</i>	<i>SD</i>
LV Prosatext	12.50	3.05	Ausbildung Vater	5.18	1.49
LV Sachtext	9.46	3.47	Ausbildung Mutter	5.11	1.45
IQ Figurenalogien	19.39	8.33	LA Lesen selbst	2.94	0.86
LA Lesen Romane	2.38	1.20	LA Lesen Vergnügen	3.39	0.86
LA Lesen Vergnügen	2.87	1.28	SK Schwierigkeiten	3.04	0.78
SK Schwierigkeiten	3.05	0.84	SK gut und schnell	3.23	0.76
SK gut und schnell	3.11	0.80	SK mehrmals lesen	3.14	0.66
SK mehrmals lesen	3.13	0.98	SK nicht alle Wörter	3.18	0.76
IM Herausforderung	3.22	0.65	IM Herausforderung	3.19	0.62
IM Neugier	3.00	0.75	IM Neugier	3.28	0.58
IM Einbindung	3.27	0.72	IM Einbindung	3.25	0.63
IM Freude	3.15	0.78	IM Freude	3.51	0.63
IM Wichtigkeit	3.51	0.52	IM Wichtigkeit	3.65	0.46
IM Soziale Aspekte	2.36	0.82	GSA Bücher lesen	2.97	0.88
			GSA Geschichten	2.58	0.89
			GSA Lieder singen	2.59	0.87
			GSA Wortspiele	2.18	0.78
			GSA Gel. besprechen	2.60	0.93

Deskriptive Statistiken zu den Modellen 7.1 bis 7.4. *N*=142.

### 7.3 Ergebnisse

Zunächst einmal wurde die Bildung der latenten Variablen, die in die im Folgenden dargestellten Strukturgleichungsmodelle eingehen, anhand konfirmatorischer Faktorenanalysen überprüft. Die Ergebnisse der gemeinsamen Überprüfung dieser Messmodelle sind in Tabelle 7.2 zusammengefasst.

Tabelle 7.2: Überprüfung der Messmodelle zu den Abbildungen 7.1 bis 7.4

Pfade	Standardisierte Regressionsgewichte
Leseverständnis → Prosatext	0.75
Leseverständnis → Sachtext	0.83
Leseaktivitäten Kind → Geschichten/Romane	0.57
Leseaktivitäten Kind → Lesen zum Vergnügen	0.64
Intrinsische Mot. Kind → Herausforderung	0.66
Intrinsische Mot. Kind → Neugier	0.48
Intrinsische Mot. Kind → Einbindung/Flow	0.76
Intrinsische Mot. Kind → Freude	0.82
Intrinsische Mot. Kind → Wichtigkeit	0.61
Intrinsische Mot. Kind → soziale Aspekte	0.56
Selbstkonzept Kind → Schwierigkeiten zu verstehen	0.70
Selbstkonzept Kind → Gut und schnell verstehen	0.72
Selbstkonzept Kind → Mehrmals lesen	0.58
Ausbildung Eltern → Vater	0.57
Ausbildung Eltern → Mutter	0.84
Leseaktivitäten Eltern → Lesen für sich selbst	0.59
Leseaktivitäten Eltern → Lesen zum Vergnügen	0.71
Intrinsische Mot. Eltern → Herausforderung	0.73
Intrinsische Mot. Eltern → Neugier	0.44
Intrinsische Mot. Eltern → Einbindung	0.83
Intrinsische Mot. Eltern → Freude	0.85
Intrinsische Mot. Eltern → Wichtigkeit	0.54
Selbstkonzept Eltern → Schwierigkeiten zu verstehen	0.71
Selbstkonzept Eltern → Gut und schnell verstehen	0.75
Selbstkonzept Eltern → Mehrmals lesen	0.72
Selbstkonzept Eltern → Nicht alle Wörter bekannt	0.72
Gem. sprachl. Aktiv. → Bücher lesen	0.84
Gem. sprachl. Aktiv. → Geschichten erzählen	0.43
Gem. sprachl. Aktiv. → Lieder singen	0.46
Gem. sprachl. Aktiv. → Wortspiele spielen	0.40
Gem. sprachl. Aktiv. → Gelesenes besprechen	0.80

Alle Regressionsgewichte sind hochsignifikant ( $p < 0.01$ ).  
 Güte der Modellanpassung:  $Ch^2=503.28$ ,  $df=398$ ,  $Ch^2/df=1.26$ ,  $CFI=0.93$ ,  
 $RMSEA=0.043$  [0.030, 0.055].  $N=142$ .

Die Konstruktion der latenten Variablen Leseverständnis, Leseaktivitäten, intrinsische Lesemotivation, Leseselbstkonzept, gemeinsame sprachliche Aktivitäten im frühen Kindesalter und Ausbildung wird durch die Ergebnisse der konfirmatorischen Faktorenanalyse bestätigt. Alle Regressionsgewichte sind hochsignifikant und es liegt eine gute Modellanpassung vor.

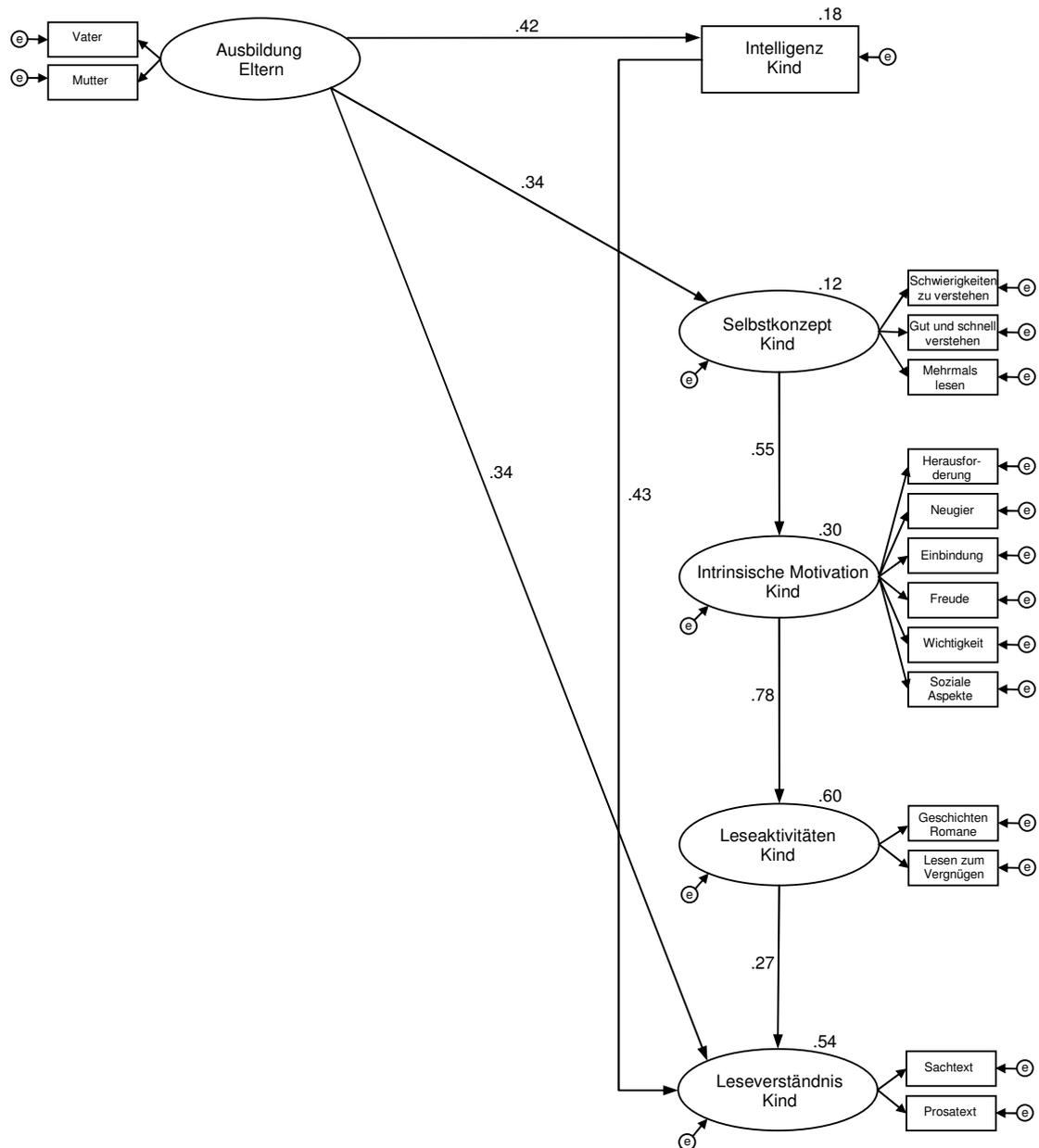
Der Einfluss des Elternhauses auf das Leseverständnis von Schülern soll näher beleuchtet werden. Zunächst einmal wird der Effekt der Ausbildung der Eltern auf das Bedingungsgefüge der Lesekompetenz ihrer Kinder dargestellt (Kap. 7.3.1). Anschliessend werden verschiedene Einflusswege des Elternhauses auf die Lesekompetenz überprüft. Dabei wird sowohl die Vorbildfunktion der Eltern (Kap. 7.3.2) als auch der Einfluss von sprach- und lesefördernden gemeinsamen Aktivitäten von Eltern und Kindern untersucht (Kap. 7.3.3).

### 7.3.1 Der Einfluss von Selbstkonzept und intrinsischer Motivation auf Leseaktivitäten und Leseverständnis unter Einbezug von Intelligenz und Ausbildung der Eltern

Zunächst einmal wird das Bedingungsgefüge von Lesekompetenz bei Schülern unter Berücksichtigung der Ausbildung der Eltern untersucht. Abbildung 7.1 zeigt die Ergebnisse. Die Gütekriterien zeigen eine sehr gute Modellanpassung an ( $Ch^2=106.76$ ,  $df=98$ ,  $p=0.26$ ,  $Ch^2/df=1.09$ ,  $CFI=0.99$ ,  $RMSEA=0.025$  [0.000, 0.052]). Alle dargestellten Werte sind signifikant. Die Varianz des Leseverständnisses der Schüler kann zu 54 % erklärt werden, die Varianz ihrer Leseaktivitäten zu 60 %. Der Effekt der kognitiven Grundfähigkeiten, gemessen mit der Skala Figurenalogien, einer nonverbalen Aufgabe aus dem KFT, drückt sich in dem  $\beta$ -Gewicht von 0.43 aus. Zusätzlich zur Intelligenz haben die freiwilligen Leseaktivitäten der Schüler einen signifikanten Einfluss auf ihr Leseverständnis ( $\beta=0.27$ ). Die Leseaktivitäten werden sehr stark von der intrinsischen Lesemotivation der Schüler bestimmt ( $\beta=0.78$ ). Das bedeutet, dass Kinder, die grosses Interesse und Freude am Lesen haben, auch tatsächlich viel lesen. Das Leseselbstkonzept hat wiederum einen grossen Einfluss auf die intrinsische Lesemotivation ( $\beta=0.55$ ). Schüler und Schülerinnen, die der Meinung sind,

gut lesen zu können, haben eine hohe Motivation zu lesen und lesen tatsächlich auch viel.

Abbildung 7.1: Prädiktion von Leseaktivitäten und Leseverständnis von Schülern durch Selbstkonzept, intrinsische Motivation, Intelligenz und Ausbildung der Eltern



Güte der Modellanpassung:  
 $\chi^2=106.76$ ,  $df=98$ ,  $\chi^2/df=1.09$ ,  $CFI=0.99$ ,  $RMSEA=0.025$  [0.000, 0.052].  $N=142$ .

Für die Erklärung des Leseverständnisses aus Schülermerkmalen lässt sich festhalten, dass die intrinsische Lesemotivation mit der Ausprägung des Leseselbstkonzepts steigt, die intrinsische Lesemotivation wiederum zu häufigeren freiwilligen Leseaktivitäten führt und diese das Leseverständnis fördern. Zudem besitzen die kognitiven Grundfähigkeiten einen hohen positiven Vorhersagewert für das Leseverständnis.

Bemerkenswert ist, dass die kognitiven Grundfähigkeiten unkorreliert sind mit dem Leseselbstkonzept, der intrinsischen Lesemotivation und den freiwilligen Leseaktivitäten. Das bedeutet, dass die Intelligenz eines Kindes keine Rolle spielt für die Selbsteinschätzung der eigenen Lesefähigkeiten, für die Motivation zu lesen und für die Häufigkeit von freiwilligen Leseaktivitäten.

Die Ausbildung der Eltern wirkt auf mehreren Wegen auf das Leseverständnis der Kinder. Es zeigt sich ein direkter Effekt auf das Leseverständnis ( $\beta=0.34$ ), ein indirekter Effekt über die Intelligenz der Schüler ( $\beta=0.42$ ) auf das Leseverständnis und ein indirekter Effekt über das Selbstkonzept ( $\beta=0.34$ ), das über die intrinsische Lesemotivation als Mediatorvariable auf die Leseaktivitäten und darüber auch auf das Leseverständnis wirkt. Erwartungsgemäss ist die Ausbildung der Eltern, die mit deren eigener Intelligenz korreliert ist, auch mit der Intelligenz ihrer Kinder korreliert. Es stellt sich jedoch die Frage, welche vermittelnden Faktoren den Pfad von der Ausbildung der Eltern zum Selbstkonzept des Kindes und den Pfad von der Ausbildung der Eltern auf das Leseverständnis des Kindes erklären können. Aus den Ergebnissen von Studie 2 lässt sich die Hypothese ableiten, dass die Vorbildfunktion der Eltern hier als Mediatorvariable eine Rolle spielt. Auch die aktive Förderung der Kinder durch ihre Eltern in Form von sprach- und lesebezogenen Aktivitäten im frühen Kindesalter kommt als vermittelnde Variable in Betracht.

### 7.3.2 Der Einfluss des Elternvorbilds auf Leseaktivitäten und Leseverständnis

In einem nächsten Schritt wird die Vorbildfunktion der Eltern überprüft. Die freiwilligen Leseaktivitäten der Eltern werden in das bestehende Modell mit einbezogen. Abbildung 7.2 zeigt die Ergebnisse. Die Gütekriterien weisen auf eine sehr gute Anpassung des Modells an die Daten hin ( $Ch^2=139.09$ ,  $df=127$ ,  $p=0.22$ ,  $Ch^2/df=1.10$ ,  $CFI=0.98$ ,  $RMSEA=0.026$  [.000, .050]). Alle dargestellten Werte sind signifikant. Die Leseaktivitäten der Eltern haben einen signifikanten Effekt auf die intrinsische Lesemotivation der Schüler ( $\beta=0.26$ ), das bedeutet, dass Kinder, die ihre Eltern häufig lesen sehen, auch selbst mehr Motivation zu lesen aufweisen. Hier drückt sich deutlich die Vorbildfunktion der Eltern aus.

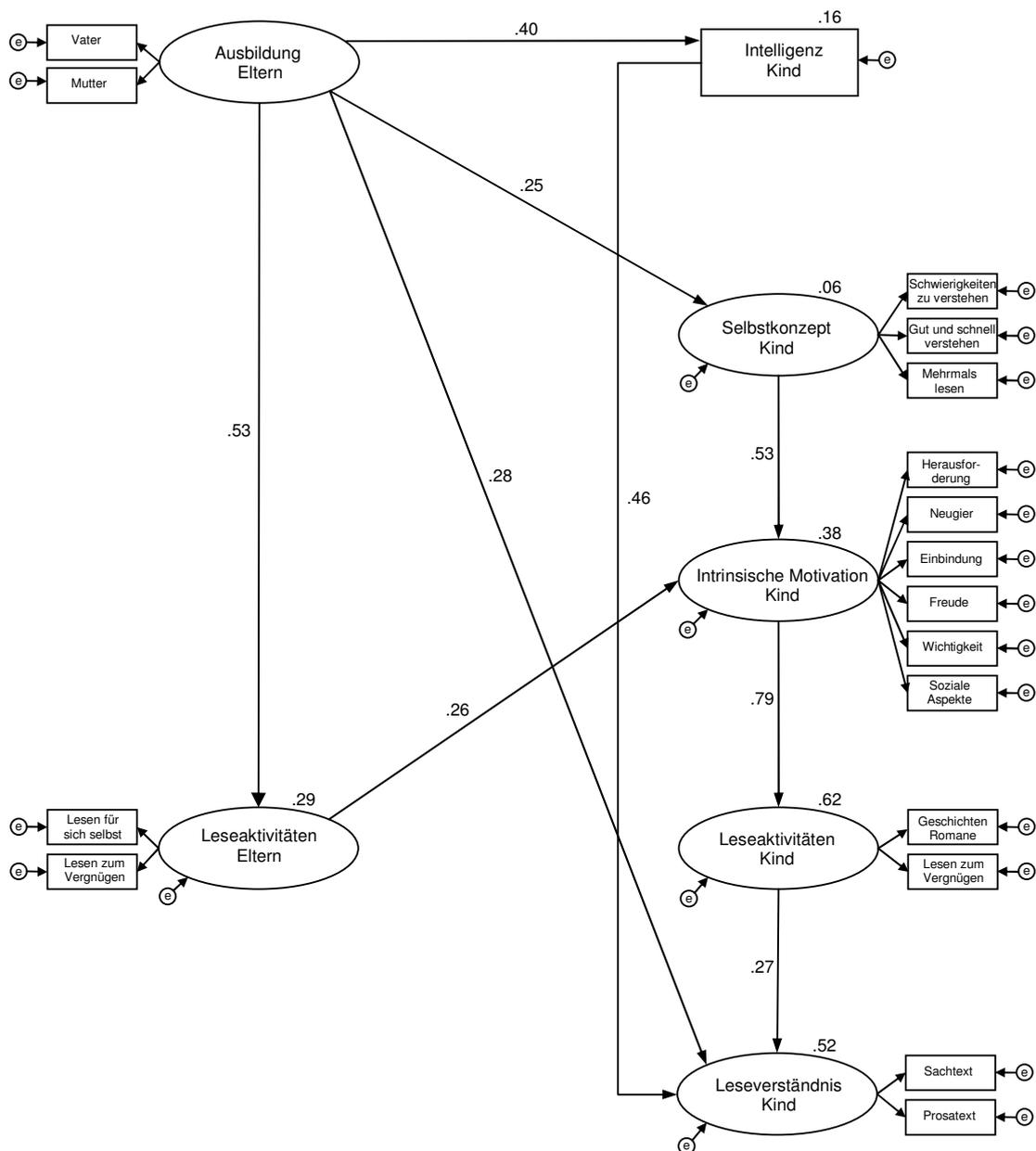
Zudem zeigt sich in diesem Modell auch ein grosser Effekt der Ausbildung auf die Leseaktivitäten von Erwachsenen ( $\beta=0.53$ ). Mit steigender Ausbildung werden wesentlich häufiger freiwillige Leseaktivitäten ausgeführt. Dieser Effekt bestätigt die Ergebnisse aus den Studien 1 und 2.

In Studie 1 konnte auch gezeigt werden, dass freiwillige Leseaktivitäten von Erwachsenen von einem positiven Selbstkonzept begünstigt werden; dieser Effekt soll hier ebenfalls überprüft werden. Zudem stellt sich die Frage, ob die intrinsische Lesemotivation auch bei Erwachsenen als Mediatorvariable zwischen Selbstkonzept und freiwilligen Leseaktivitäten fungiert. In das bestehende Modell werden daher das Leseselbstkonzept und die Lesemotivation der Eltern mit einbezogen. Abbildung 7.3 zeigt die Ergebnisse. Die Gütekriterien weisen auf eine gute Modellanpassung hin ( $Ch^2=389.38$ ,  $df=313$ ,  $p=0.002$ ,  $Ch^2/df=1.24$ ,  $CFI=0.94$ ,  $RMSEA=0.042$  [0.026, 0.054]). Alle dargestellten Werte sind signifikant.

Es zeigt sich, dass auch die Leseaktivitäten der Eltern stark positiv durch ihre intrinsische Lesemotivation beeinflusst ( $\beta=0.56$ ) werden, diese wird wiederum deutlich von einem guten lesebezogenen Selbstkonzept begünstigt ( $\beta=0.56$ ). Das bedeutet, je höher die Einschätzung der eigenen Lesefähigkeiten, desto

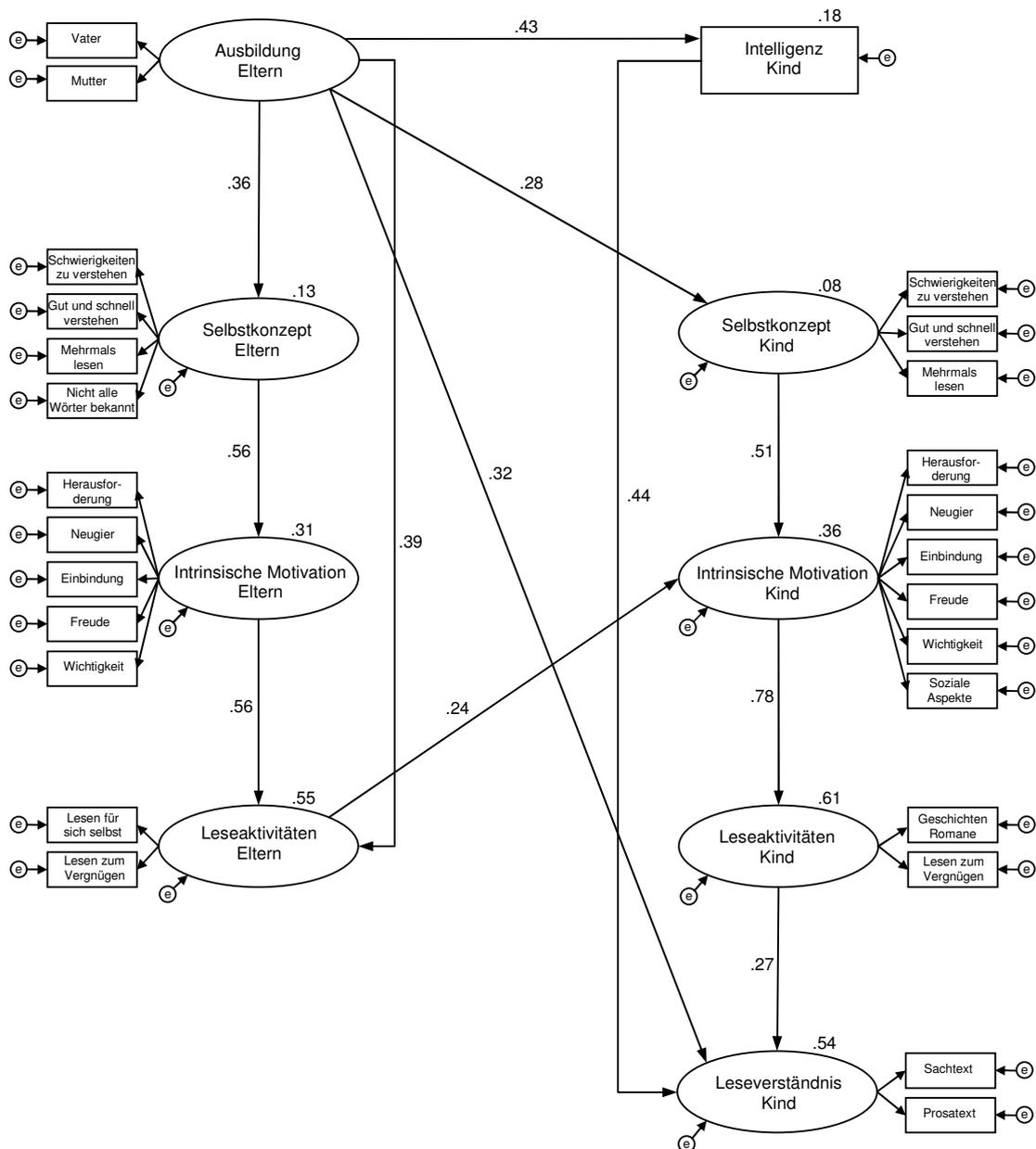
höher ist die intrinsische Motivation zu lesen, die wiederum mit grosser Wahrscheinlichkeit zu freiwilligen Leseaktivitäten führt.

Abbildung 7.2: Der Einfluss des Elternvorbilds auf die Lesekompetenz I



Güte der Modellanpassung:  
 $\chi^2=139.09$ ,  $df=127$ ,  $\chi^2/df=1.10$ ,  $CFI=0.98$ ,  $RMSEA=0.026$  [0.000, 0.050].  $N=142$ .

Abbildung 7.3: Der Einfluss des Elternvorbilds auf die Lesekompetenz II



Güte der Modellanpassung:  
 $\chi^2=389.38$ ,  $df=313$ ,  $\chi^2/df=1.24$ ,  $CFI=0.94$ ,  $RMSEA=0.042$  [0.026, 0.054].  $N=142$ .

Die Ausbildung der Eltern hat einen Effekt von  $\beta=0.36$  auf das lesebezogene Selbstkonzept. Je höher die Ausbildung der Eltern, desto besser ist ihr lesebezogenes Selbstkonzept, das wiederum über die intrinsische Lesemotivation als Mediatorvariable positiv auf freiwillige Leseaktivitäten wirkt. Es bleibt zudem ein

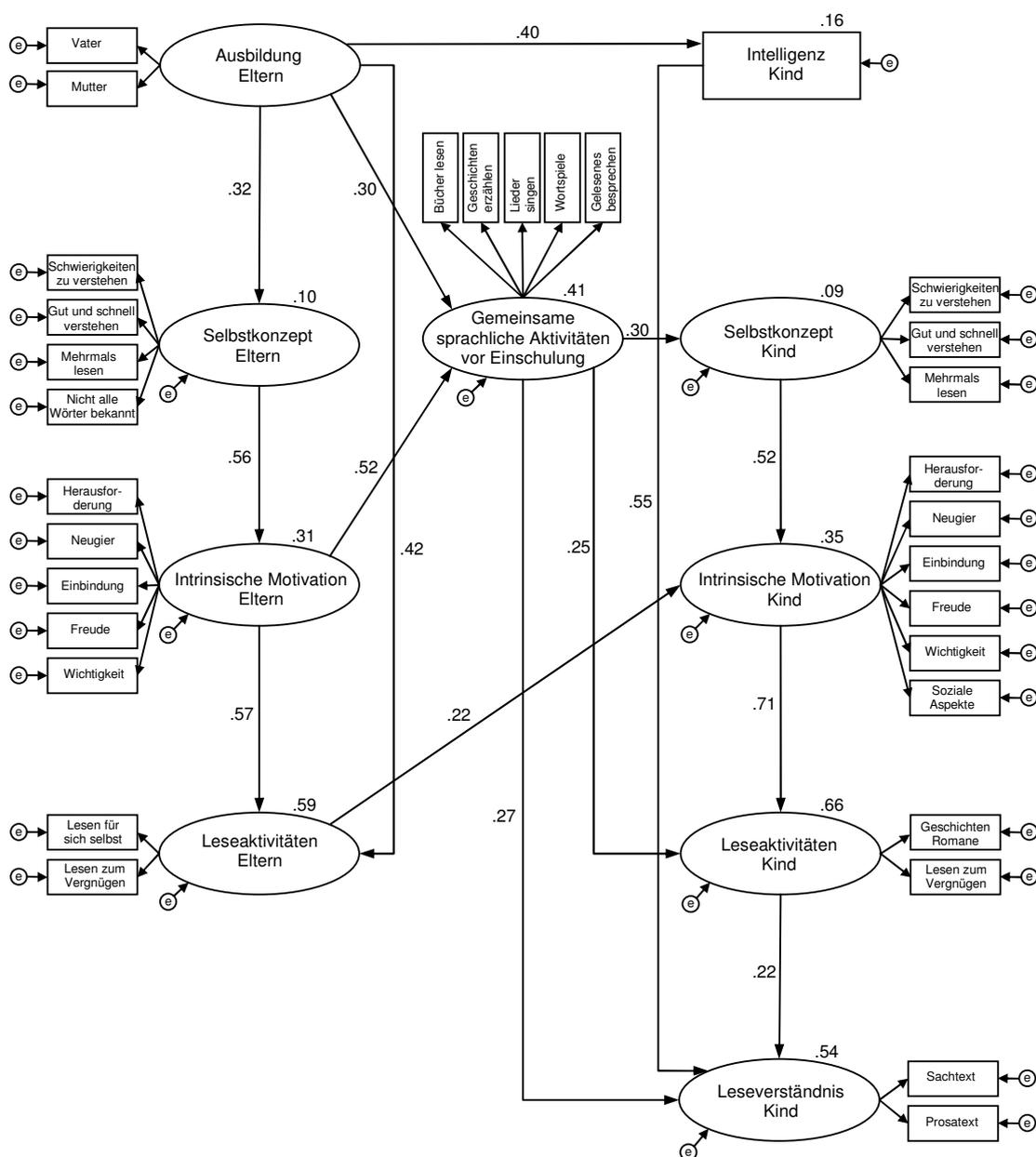
direkter Effekt der Ausbildung auf die Leseaktivitäten der Eltern bestehen ( $\beta=0.39$ ). Aufgrund der Ergebnisse aus Studie 1 lässt sich vermuten, dass hier der Beruf und mit ihm verbundene Anforderungen bei der Arbeit als vermittelnde Variablen wirken. Durch den Einbezug der motivationalen Mediatorvariablen hat sich die Varianzaufklärung der Leseaktivitäten der Eltern im Vergleich zu dem vorherigen Modell deutlich auf 55 % erhöht (vorher 29 %, siehe Abb. 7.2).

Aus Abbildung 7.3 gehen die Vorbildfunktion der Eltern für ihre Kinder und die dabei vermittelnden Variablen hervor. Offen bleibt die Frage nach den vermittelnden Faktoren des verbleibenden Pfades von der Ausbildung der Eltern auf das Leseverständnis ihrer Kinder ( $\beta=0.32$ ). Es wird vermutet, dass hier leseförderliche gemeinsame Aktivitäten von Eltern und Kindern wirksam werden. Im folgenden Schritt soll daher der Einfluss von gemeinsamen sprachlichen Aktivitäten von Eltern und Kindern im frühen Kindesalter, d. h. vor der Einschulung, auf die Leseaktivitäten und das Leseverständnis der Schüler und Schülerinnen untersucht werden.

### 7.3.3 Der Einfluss von gemeinsamen sprachlichen Aktivitäten im frühen Kindesalter auf Leseaktivitäten und Leseverständnis

Zur Erklärung der Leseaktivitäten und des Leseverständnisses von Schülern und Schülerinnen konnten in den oben präsentierten Modellen bereits verschiedene Einflussfaktoren identifiziert werden. Schülervariablen wie Intelligenz, Selbstkonzept und intrinsische Motivation tragen zur Vorhersage von freiwilligen Leseaktivitäten und Leseverständnis bei, zudem spielen verschiedene Elternvariablen wie Ausbildung, Selbstkonzept, intrinsische Motivation und Leseaktivitäten eine Rolle. Die Vorbildfunktion der Eltern konnte gezeigt werden. Es ist zu vermuten, dass sich sprachliche Aktivitäten, die von Eltern und Kindern bereits im frühen Kindesalter gemeinsam durchgeführt werden, ebenfalls förderlich auf die Entwicklung von Lesekompetenz auswirken.

Abbildung 7.4: Der Einfluss von gemeinsamen sprachlichen Aktivitäten in der frühen Kindheit auf Leseaktivitäten und Leseverständnis



Güte der Modellanpassung:  
 $\chi^2=574.11$ ,  $df=450$ ,  $\chi^2/df=1.28$ ,  $CFI=0.92$ ,  $RMSEA=0.044$  [0.032, 0.055].  $N=142$ .

Daher werden in einem nächsten Schritt von Eltern und Kindern gemeinsam durchgeführte sprachliche Aktivitäten vor der Einschulung wie Bücher lesen, über Gelesenes sprechen, Geschichten erzählen, Lieder singen und Wortspiele

mit in die Modellbildung einbezogen. Abbildung 7.4 zeigt die Ergebnisse. Das Modell zeigt eine gute Anpassung an die Daten ( $Ch^2=574.11$ ,  $df=450$ ,  $p<0.001$ ,  $Ch^2/df=1.28$ ,  $CFI=0.92$ ,  $RMSEA=0.044$  [0.032, 0.055]). Alle dargestellten Werte sind signifikant. Wie vermutet, vermitteln die gemeinsamen sprachlichen Aktivitäten von Eltern und Kindern vor der Einschulung den in Abbildung 7.3 ersichtlichen positiven Effekt der Ausbildung der Eltern auf das Leseverständnis der Schüler. Die gemeinsamen sprachlichen Aktivitäten vor der Einschulung haben einen direkten, signifikanten, positiven Einfluss auf das Leseverständnis der Schüler ( $\beta=0.27$ ). Zudem haben sie einen signifikanten positiven Effekt auf die Leseaktivitäten der Schüler ( $\beta=0.25$ ) und über diese damit auch einen indirekten positiven Effekt auf das Leseverständnis. Durch gemeinsame sprachliche Aktivitäten im frühen Kindesalter wird auch das lesebezogene Selbstkonzept der Schüler und Schülerinnen positiv beeinflusst ( $\beta=0.30$ ), das sich ja ebenfalls positiv, vermittelt über die intrinsische Lesemotivation, auf Leseaktivitäten und Leseverständnis auswirkt.

Als begünstigende Faktoren für gemeinsame Leseaktivitäten von Eltern und Kindern vor der Einschulung erweisen sich eine gute Ausbildung der Eltern ( $\beta=0.30$ ) und eine hohe intrinsische Lesemotivation der Eltern ( $\beta=0.52$ ). Eltern, die selbst gerne lesen, beschäftigen sich also auch deutlich häufiger sprach- und lesefördernd mit ihren Kindern als Eltern, die nur eine geringe Lesemotivation aufweisen.

Auffallend ist, dass der Einfluss der Intelligenz der Schüler auf ihr Leseverständnis im Vergleich zu den vorherigen Modellen gestiegen ist ( $\beta=0.55$ ). Dieser Anstieg ist als Hinweis auf eine kompensatorische Funktion eines fördernden Elternhauses zu werten. Die intellektuellen Leistungsfähigkeiten eines Kindes haben zwar einen sehr grossen Einfluss auf sein Leseverständnis, andererseits gibt es aber auch zahlreiche Wege, auf denen fördernder Einfluss durch die Eltern ganz unabhängig von der Intelligenz der Kinder wirksam wird. Bemerkenswert ist, dass sich die kognitiven Grundfähigkeiten des Kindes zwar deutlich auf das Leseverständnis auswirken ( $\beta=0.55$ ), jedoch alle übrigen Vari-

ablen wie das Selbstkonzept, die intrinsische Lesemotivation und das Leseverhalten des Kindes unbeeinflusst lassen. Die Intelligenz hat auch keinen Einfluss auf das Ausmass gemeinsamer sprachlicher Aktivitäten von Eltern und Kindern im frühen Kindesalter. Das bedeutet, dass das Ausmass der sprachlichen Förderung von kleinen Kindern durch ihre Eltern unabhängig von den intellektuellen Grundfähigkeiten der Kinder variiert. Gründe für Unterschiede in der Häufigkeit, mit der Eltern gemeinsame sprachliche Aktivitäten mit ihren Kindern durchzuführen, sind vielmehr in Elternvariablen wie der Bildung und der eigenen Lesemotivation zu sehen.

Das Modell zeigt auch, dass Eltern mit einer höheren Ausbildung Kinder mit höheren intellektuellen Fähigkeiten haben ( $\beta=0.40$ ). Kinder profitieren also in doppelter Hinsicht von Eltern mit guter Ausbildung. Sie sind intelligenter als andere Kinder und werden mehr gefördert, sowohl durch ein gutes Vorbild, das ihre Eltern ihnen geben, als auch durch aktive Förderung durch die Eltern, die bereits im frühen Kindesalter stattfindet. Im Modell 7.4 kann die Varianz des Leseverständnisses von Schülern und Schülerinnen zu 54 %, die Häufigkeit ihrer freiwilligen Leseaktivitäten zu 66 % erklärt werden. Die Varianzaufklärung der freiwilligen Leseaktivitäten ihrer Eltern beträgt 59 %.

## 7.4 Zusammenfassung der Ergebnisse

In dieser Studie konnte für Erwachsene und Kinder gezeigt werden, dass die Häufigkeit von freiwilligen Leseaktivitäten sehr stark durch die intrinsische Lesemotivation bestimmt wird, die wiederum stark beeinflusst wird von dem Leseselbstkonzept. Je höher das lesebezogene Selbstkonzept einer Person, sei sie erwachsen oder im Schulalter, desto höher ist auch die intrinsische Motivation zu lesen und desto häufiger wird in der Freizeit zum Vergnügen gelesen. Für das Leseselbstkonzept von Erwachsenen und die Häufigkeit ihrer freiwilligen Leseaktivitäten spielt die Ausbildung eine bedeutende Rolle. Je höher die Ausbildung, desto besser ist das lesebezogene Selbstkonzept und desto häufiger wird in der Freizeit gelesen.

Bei Schülern und Schülerinnen zeigt sich ein grosser positiver Einfluss von der Intelligenz eines Kindes auf sein Leseverständnis. Zudem ist ein positiver Einfluss von freiwilligen Leseaktivitäten auf das Leseverständnis zu verzeichnen. Das Leseselbstkonzept, die intrinsische Lesemotivation und die Häufigkeit von freiwilligen Leseaktivitäten sind unabhängig von der Intelligenz der Kinder, sie werden hingegen positiv beeinflusst durch das elterliche Vorbild und sprach- und lesefördernde Aktivitäten mit den Eltern.

Der Einfluss der Eltern auf die Leseaktivitäten und das Leseverständnis ihrer Kinder wirkt auf mehreren Wegen. Zunächst einmal haben Eltern mit einer höheren Ausbildung Kinder mit höheren intellektuellen Grundfähigkeiten, die sich positiv auf das Leseverständnis auswirken. Mit steigender Ausbildung der Eltern beschäftigen sich diese auch mehr mit ihren Kindern in Form von gemeinsamen sprachlichen Aktivitäten. Diese gemeinsamen sprachlichen Aktivitäten im frühen Kindesalter wirken sich förderlich auf das Leseselbstkonzept, auf die Leseaktivitäten und auf das Leseverständnis der Kinder aus. Das Ausmass der gemeinsamen sprachlichen Aktivitäten von Eltern und Kindern ist unabhängig von der Intelligenz der Kinder, es ist umso grösser, je höher die Ausbildung der Eltern und umso grösser die intrinsische Lesemotivation der Eltern sind. Durch eigene, freiwillige Leseaktivitäten üben die Eltern zudem eine Vorbildfunktion aus und erhöhen so die intrinsische Lesemotivation ihrer Kinder.

Trotz des hohen Prädiktionswerts von Intelligenz für das Leseverständnis von Schülerinnen und Schülern konnte gezeigt werden, dass Förderung durch die Eltern, sei es in Form von gemeinsamen sprachbezogenen Aktivitäten oder durch ihre Vorbildfunktion, einen beträchtlichen positiven Einfluss auf Leseaktivitäten und Leseverständnis von Schülern hat. Dabei ist zu berücksichtigen, dass die Leseaktivitäten von Schülern und Schülerinnen unbeeinflusst sind von ihrer Intelligenz, sie sind ausschliesslich zurückzuführen auf motivationale Variablen, die wiederum durch das Vorbild und die aktive Förderung durch die Eltern positiv beeinflusst werden.

## 8 Diskussion

Ausgehend von der Feststellung, dass in der Literatur zwar zahlreiche Einflussfaktoren von Leseaktivitäten und Leseverständnis genannt werden, jedoch eine systematische Untersuchung der Kombination von verschiedenen Einflussfaktoren fehlt, wurden drei Studien durchgeführt mit dem Ziel, das komplexe Bedingungsgefüge der Einflussfaktoren von Leseaktivitäten und Leseverständnis bei Erwachsenen und Kindern genauer zu untersuchen. Es wurden kausale Modelle zur Lesekompetenz entwickelt, die die Effekte von individuellen Faktoren und von Sozialisationsfaktoren integrieren. Bei der Bildung dieser Kausalmodelle wurden zahlreiche Variablen einbezogen. Neben verschiedenen Lese- und Schreibaktivitäten in der Freizeit und bei der Arbeit wurden auch kulturelle Aktivitäten in ihrem Einfluss auf das Leseverständnis untersucht. Die intellektuelle Leistungsfähigkeit, das Alter, das Leseselbstkonzept und die intrinsische Lesemotivation gingen ebenfalls in die Analysen ein. Als Sozialisationsfaktoren wurden zudem der Einfluss der Familie, der Ausbildung und des sozioökonomischen Berufsstatus berücksichtigt.

Um angenommene kausale Zusammenhänge in komplexen Modellen integrieren und überprüfen zu können, wurden Strukturgleichungsmodelle als Auswertungsmethode gewählt. Dieses strukturprüfende, multivariate Verfahren bietet eine Reihe von Vorteilen gegenüber anderen statistischen Verfahren. Es ist geeignet, angenommene kausale Zusammenhänge zu testen und bietet damit die Möglichkeit einer theoriegeleiteten Prüfung von Kausalmodellen. Zudem lassen sich Messmodelle latenter Variablen überprüfen. In allen drei referierten Studien wurden zunächst die Messmodelle der latenten Variablen überprüft, anschliessend erfolgte die Strukturprüfung der theoriegeleiteten Kausalmodelle. Durch den Einbezug zahlreicher Variablen liessen sich direkte Effekte, indirekte Effekte sowie Suppressionseffekte in den Modellen testen und schätzen. Zudem liegen Informationen über bis zu drei Generationen aus einer Familie vor, die in gemeinsamen Modellen integriert werden konnten. Ein weiterer Vorteil von Strukturgleichungsmodellen besteht in der Möglichkeit der Berechnung

von Mehrgruppenanalysen. Diese Option wurde hier ebenfalls genutzt. Zum einen wurden auf diese Weise Modellparameter für verschiedene Untergruppen der Stichproben getrennt geschätzt und so Gruppenunterschiede auf Modellenebene getestet, zum anderen wurde eine Kreuzvalidierung der Modellprüfung anhand der Berechnung von Mehrgruppenanalysen mit zwei unabhängigen Stichproben vorgenommen (Studie 1). Den Auswertungen aller drei Studien liegen grosse Stichproben zugrunde. In den Studien 1 und 2 handelt es sich um Teilstichproben aus repräsentativen Stichproben der jeweiligen Landesbevölkerung. In Studie 3 wurden Schulklassen aus allen Schulformen untersucht. Es handelt sich also in allen drei Studien um heterogene Stichproben, die zwar nicht als repräsentative Stichproben für die jeweilige Landesbevölkerung gelten können, jedoch für die Generalisierbarkeit der Ergebnisse sprechen. Der gewählte methodische Ansatz hat sich als sehr geeignet für die Untersuchung der Fragestellungen erwiesen. Es konnten stabile Kausalmodelle entwickelt werden, die die theoretischen Annahmen bestätigen und dabei eine hervorragende Güte der Modellanpassung aufweisen.

In *Studie 1* wurde der Einfluss verschiedener Formen von Leseaktivitäten auf das Leseverständnis von Erwachsenen untersucht. Dabei wurden Lese- und Schreibaktivitäten in der Freizeit und bei der Arbeit, kulturelle Aktivitäten, das Leseselbstkonzept, das Alter, die Ausbildung und der sozioökonomische Berufsstatus in die Modellbildung einbezogen. Für die Überprüfung der Modelle wurden Stichproben berufstätiger Erwachsener aus der Deutschschweiz und Deutschland aus dem International Adult Literacy Survey (IALS) analysiert. Es zeigt sich ein signifikanter positiver Einfluss von Lese- und Schreibaktivitäten in der Freizeit auf das Leseverständnis, der bekannte Befunde aus der Literatur bestätigt (z. B. Guthrie, Schafer & Hutchinson, 1991; Kirsch, Mosenthal & Rock, 1988; Neith & Adsett, 1992; Smith, 1996). Auch kulturelle Aktivitäten in der Freizeit wie der Besuch von Kino, Theater oder Konzert wirken sich positiv auf das Leseverständnis von Erwachsenen aus, jedoch nicht direkt, sondern indirekt über vermehrte Lese- und Schreibaktivitäten in der Freizeit. Plant man z. B. einen Kinobesuch, so wird man das Kinoprogramm und Inhaltsbeschreibungen

von einzelnen Filmen lesen und auf diese Weise sein Leseverständnis üben. Hier spiegelt sich der Effekt wider, dass Vielleser über eine aktivere und breiter gefächerte Interessenstruktur als Wenigleser verfügen (Christmann & Groeben, 1999).

Mit steigendem Alter haben Erwachsene eine etwas geringere Ausbildung und ein etwas geringeres Leseverständnis. Auch diese Befunde sind aus der Literatur bekannt (Cohen, 1988; Hartley, 1988; Meyer, Young & Bartlett, 1993). Es zeigt sich hier zudem ein differentieller Effekt des Alters auf Freizeitaktivitäten. Mit zunehmendem Alter werden häufiger Lese- und Schreibaktivitäten, hingegen seltener kulturelle Unternehmungen in der Freizeit ausgeführt. Ältere Menschen tendieren also zu lesebezogenen Freizeitaktivitäten zu Hause, während jüngere Menschen zu Freizeitunternehmungen ausser Haus tendieren, was die Ergebnisse von Suter (2000) bestätigt.

In Übereinstimmung mit anderen Befunden zeigt sich auch, dass Lese- und schreibbezogene Freizeitaktivitäten umso häufiger ausgeführt werden, je besser die Einschätzung der eigenen Lese- und Schreibfähigkeiten ist (Helmke & van Aken, 1995; Marsh, 1990b). Personen, die der Meinung sind, gut lesen und schreiben zu können, nehmen also auch eher entsprechende Tätigkeiten auf, was wiederum eine Verbesserung des Leseverständnisses zur Folge hat.

Der sozioökonomische Berufsstatus zeigt einen positiven Effekt auf Lese- und Schreibaktivitäten bei der Arbeit, auf Lese- und Schreibaktivitäten in der Freizeit und auf das Leseverständnis. Das bedeutet, dass mit zunehmendem Berufsstatus häufiger bei der Arbeit gelesen und geschrieben wird, häufiger in der Freizeit gelesen und geschrieben wird und auch ein besseres Leseverständnis vorliegt. Zudem zeigen Lese- und Schreibaktivitäten bei der Arbeit einen positiven Einfluss auf Lese- und Schreibaktivitäten in der Freizeit. Wer bei der Arbeit viel liest und schreibt, liest und schreibt auch zu Hause viel. Diese Ergebnisse bestätigen die Theorie von Kohn und Schooler (1992, 1983), die besagt, dass die Berufsbedingungen einer Person ihre Persönlichkeitsentwicklung und ihre

Wertvorstellungen insofern beeinflusse, als dass das Ausmass erlebter Selbstbestimmung am Arbeitsplatz positive Auswirkungen auf die Selbstverwirklichung einer Person in ihrer Freizeit habe. Erlebte Selbstbestimmung und hohe kognitive Anforderungen am Arbeitsplatz führten auch zur Wahl kognitiv herausfordernder Aktivitäten für die Freizeitgestaltung.

Lese und Schreibaktivitäten bei der Arbeit zeigen keinen direkten Effekt auf das Leseverständnis, sondern nur einen indirekten Effekt über vermehrte Lese- und Schreibaktivitäten in der Freizeit. Es stellt sich die Frage, warum sich Lese- und Schreibpraxis bei der Arbeit nicht direkt begünstigend auf das Leseverständnis auswirkt. Eine mögliche Erklärung besteht darin, dass Lese- und Schreibaktivitäten am Arbeitsplatz häufig in Routinearbeiten bestehen und damit weniger hierarchiehöhere kognitive Prozesse bei der Textverarbeitung erfordern als Lese- und Schreibaktivitäten in der Freizeit. So dient Lesen bei der Arbeit oft nur dem Heraussuchen von Informationen, die zum Weiterarbeiten benötigt werden, Schreibaktivitäten bei der Arbeit bestehen häufig in automatisierten Handlungsabläufen, die geringe Herausforderungen für den Schreibenden darstellen. Ein weiterer möglicher Grund für den fehlenden direkten Einfluss von Lese- und Schreibaktivitäten bei der Arbeit auf das Leseverständnis könnte in der Erfassungsmethode der Aktivitäten bestehen. Im International Adult Literacy Survey wurde lediglich nach der Häufigkeit der Benutzung von verschiedenen Lesematerialien gefragt, die zudem noch in Kombination erfragt wurden, und nicht nach der Lese- und Schreibdauer. Es kann also nicht unterschieden werden, ob täglich über mehrere Stunden lange Briefe gelesen und reflektiert werden oder ein- bis zweimal täglich kurze Notizen überflogen werden. Das bedeutet, dass es sich bei der Erfassung von Lese- und Schreibaktivitäten bei der Arbeit vermutlich nicht um eine genaue Messung des tatsächlichen Ausmasses von Lese- und Schreibtätigkeiten handelt. Aus dieser Erfassungsmethode der Aktivitäten resultiert vermutlich eine Unterschätzung des Effekts der Lese- und Schreibaktivitäten am Arbeitsplatz auf das Leseverständnis. Guthrie und Greaney (1996) wiesen bereits darauf hin, dass zur Erfassung von Leseaktivitäten auch nach der mit Lesen verbrachten Zeit gefragt werden sollte.

In den Vorhersagemodellen zu Leseaktivitäten und Leseverständnis bei Erwachsenen spielt die Ausbildung eine zentrale Rolle, sie hat einen deutlichen Einfluss auf alle genannten Faktoren. Je höher die Ausbildung einer Person, desto höher ist ihr sozioökonomischer Berufsstatus, desto besser ist ihr lese- und schreibbezogenes Selbstkonzept, desto mehr liest und schreibt sie in der Freizeit, desto mehr kulturelle Aktivitäten unternimmt sie in ihrer Freizeit, desto mehr liest und schreibt sie bei der Arbeit und umso besser ist ihr Leseverständnis. Erwachsene, die eine gute Ausbildung genossen haben, erreichen also einen hohen Berufsstatus, schätzen ihre eigenen Fähigkeiten besser als andere ein, lesen und schreiben mehr bei der Arbeit, lesen und schreiben mehr in ihrer Freizeit, unternehmen mehr kulturelle Aktivitäten und zeigen ein besseres Leseverständnis. Dabei summieren sich die Effekte. Das bedeutet, dass die Bildungsschere im Laufe der Zeit immer weiter auseinandergeht. Menschen, die ohnehin über eine gute Ausbildung verfügen, trauen sich mehr zu und sind auch aktiver, was Lesen und Schreiben angeht, sowohl im Beruf als auch in der Freizeit. Erwachsene mit guter Ausbildung trainieren also weiter ihre Lese- und Schreibfähigkeiten, während Erwachsene mit geringer Ausbildung ihre Fähigkeiten deutlich weniger üben.

Die Befunde aus Studie 1 belegen den positiven Effekt verschiedener Lese- und Schreibaktivitäten im Erwachsenenalter auf das Leseverständnis. Bedenkt man, dass kognitive Variablen einen grossen Erklärungswert für das Leseverständnis besitzen, hier jedoch weder Intelligenz noch andere kognitive Faktoren mit in die kausalen Modelle einbezogen wurden, so ist die erklärte Varianz von Leseaktivitäten und Leseverständnis als beträchtlich anzusehen. Vor dem Hintergrund, dass das Erlernen von Lesen normalerweise in der Schule stattfindet, ist es bemerkenswert, wie gross der Erklärungswert von Lese- und Schreibaktivitäten im Erwachsenenalter für das Leseverständnis ist. Die Ergebnisse sind ein Beleg dafür, dass stetes Üben und Praktizieren von Lesen und Schreiben dazu beitragen, vorhandene Fähigkeiten zu erhalten und weiter auszubauen. Leider zeigen sie auch, dass diejenigen am wenigsten lesen und schreiben, die

Übung am dringendsten benötigten, so dass sich bestehende Unterschiede im Leseverständnis weiter vergrössern.

In *Studie 2* wurde der Frage nachgegangen, inwieweit kulturelles Kapital an die nächste Generation weitergegeben wird. Zum einen wurde der Einfluss der Ausbildung auf die Ausbildung der nächsten Generation untersucht, zum anderen wurde der Effekt von Lesegewohnheiten auf die Lesegewohnheiten der nächsten Generation näher beleuchtet. Grundlage der Analysen bildete auch hier eine Stichprobe aus dem International Adult Literacy Survey. Dabei handelte es sich um Erwachsene aus der Deutschschweiz, die Auskunft über Lesegewohnheiten in der Familie gegeben hatten. Es lagen Informationen über drei Generationen vor, die in die Modellbildung einbezogen wurden. Wie in Studie 1 zeigt sich auch für diese Teilstichprobe aus dem IALS ein sehr grosser Effekt der Ausbildung auf Lese- und Schreibaktivitäten bei Erwachsenen. Zudem wird ein starker „Vererbungseffekt“ für die Ausbildung offenbar. Je höher die Ausbildung der Grosseltern, desto höher ist auch die Ausbildung der Eltern- generation. Nicht nur die Ausbildung wird an die nächste Generation „weiter- vererbt“, sondern auch Lesegewohnheiten werden an die Kinder weitergege- ben. Es zeigt sich ein deutlicher, positiver Effekt der Lese- und Schreibaktivitä- ten von Eltern auf das Leseklima in der Familie und von diesem auf die Häufig- keit, mit der Kinder zu ihrem Vergnügen lesen. Für Mütter liess sich zudem eine Vorbildfunktion nachweisen; je höher ihre freiwilligen Lese- und Schreibaktivi- täten in der Freizeit sind, desto häufiger lesen auch ihre Kinder zum Vergnügen. Dieser positive Einfluss des Modellverhaltens von Müttern auf die Leseaktivitä- ten ihrer Kinder bestätigt Befunde aus anderen Untersuchungen (z. B. B. Hurrelmann, 1994; B. Hurrelmann, Hammer & Nieß, 1993; Köcher, 1988) Der Vorbildeffekt konnte für Väter nicht gezeigt werden. Dies ist vermutlich darauf zurückzuführen, dass Mütter wesentlich häufiger tagsüber zu Hause sind als Väter und somit eine stärkere Modellfunktion besitzen. Die Kinder sehen ihre Mütter lesen und schreiben oder gehen mit ihnen in eine Bibliothek. Es ist davon auszugehen, dass dieses Vorbild Interesse und Freude am Lesen weckt. Die Ergebnisse dieser Studie bestätigen die Theorie der Vererbung von kultu-

rellem Kapital von Bourdieu (1982) in doppelter Hinsicht. Sowohl die Ausbildung als auch kulturelle Gewohnheiten in Form von Leseaktivitäten werden an die nächste Generation weitergegeben. Dieser kulturelle Vererbungseffekt lässt sich über drei Generationen hinweg zeigen.

In *Studie 3* wurden aufbauend auf den Befunden aus den Studien 1 und 2 Schüler und Schülerinnen sowie ihre Eltern untersucht und befragt. Ziel war eine Vertiefung der Analyse des kausalen Bedingungsgefüges aus Sozialisationsinflüssen und individuellen Faktoren der Lesekompetenz. Zentrale Fragen waren, über welche Wege Leseaktivitäten und Leseverständnis von Kindern beeinflusst werden, welche Faktoren Leseaktivitäten von Erwachsenen beeinflussen und auf welchen Wegen Eltern auf Leseaktivitäten und Leseverständnis ihrer Kinder wirken. Es zeigt sich sowohl für Erwachsene als auch für Kinder, dass die Häufigkeit von freiwilligen Leseaktivitäten sehr stark durch die intrinsische Lesemotivation bestimmt wird, die wiederum stark beeinflusst wird von dem Leseselbstkonzept. Je höher das lesebezogene Selbstkonzept einer Person, sei sie erwachsen oder im Schulalter, desto höher ist die intrinsische Motivation zu lesen und desto häufiger wird auch tatsächlich in der Freizeit zum Vergnügen gelesen. Diese Ergebnisse stehen im Einklang mit Befunden aus der Literatur, die einen Einfluss der intrinsischen Lesemotivation auf Leseaktivitäten beschreiben (z. B. Baker & Wigfield, 1999; Wigfield & Guthrie, 1997a, 1997b).

Bei Schülern und Schülerinnen zeigt sich ein grosser positiver Einfluss von der Intelligenz eines Kindes auf sein Leseverständnis, wie er aus der Literatur bekannt ist. Zudem ist ein positiver Einfluss von freiwilligen Leseaktivitäten auf das Leseverständnis zu verzeichnen, wie er bereits in Studie 1 für Erwachsene gezeigt werden konnte. Bemerkenswert dabei ist, dass das Leseselbstkonzept, die intrinsische Lesemotivation und die Häufigkeit von freiwilligen Leseaktivitäten von Schülern und Schülerinnen unabhängig von ihrer Intelligenz sind, sie werden hingegen positiv beeinflusst durch das elterliche Vorbild und sprach- und lesefördernde Aktivitäten mit den Eltern im frühen Kindesalter.

Wie bereits in den Studien 1 und 2 erweist sich auch in Studie 3 die Ausbildung als zentrale Einflussvariable von Lesekompetenz. Für das Leseselbstkonzept von Erwachsenen und die Häufigkeit ihrer freiwilligen Leseaktivitäten spielt die Ausbildung eine bedeutende Rolle. Je höher die Ausbildung, desto besser ist das lesebezogene Selbstkonzept und desto häufiger wird in der Freizeit freiwillig gelesen. Diese Befunde bestätigen die Ergebnisse aus Studie 1. Der Einfluss der Ausbildung der Eltern auf die Leseaktivitäten und das Leseverständnis ihrer Kinder wirkt auf mehreren Wegen. Zunächst einmal haben Eltern mit einer höheren Ausbildung Kinder mit höheren intellektuellen Fähigkeiten, die sich positiv auf das Leseverständnis auswirken. Mit steigender Ausbildung der Eltern beschäftigen sich diese auch mehr mit ihren Kindern in Form von gemeinsamen sprachlichen Aktivitäten im frühen Kindesalter, die wiederum einen positiven Einfluss auf das Leseselbstkonzept, auf die Leseaktivitäten und auf das Leseverständnis der Kinder nehmen. Diese Befunde bestätigen die Nützlichkeit von Vorlesen und anderer sprachlicher Förderung im frühen Kindesalter für die Entwicklung von Lesekompetenz (siehe z. B. B. Hurrelmann, 2004; Ninio & Bruner, 1978). Eine gute Ausbildung der Eltern ist zudem verbunden mit erhöhten Leseaktivitäten der Eltern, die wiederum Vorbildfunktion für ihre Kinder haben und sich positiv auf die intrinsische Lesemotivation der Kinder auswirken. Auch in dieser Studie zeigt sich also, dass die Vererbung des kulturellen Kapitals an die nächste Generation auf vielen Wegen stattfindet (Bourdieu, 1982; Hradil, 1999).

Interessant ist hierbei, dass das Ausmass der gemeinsamen sprachlichen Aktivitäten von Eltern und Kindern im frühen Kindesalter unabhängig von der Intelligenz der Kinder variiert. Es ist umso grösser, je höher die Ausbildung der Eltern und je grösser ihre eigene intrinsische Lesemotivation sind. Trotz des hohen Prädiktionswerts von Intelligenz für das Leseverständnis von Schülerinnen und Schülern zeigt sich, dass Förderung durch die Eltern, sei es in Form von gemeinsamen sprachbezogenen Aktivitäten oder durch ihre Vorbildfunktion, einen beträchtlichen positiven Einfluss auf Selbstkonzept, Motivation, Leseaktivitäten und Leseverständnis hat. Freiwillige Leseaktivitäten von Schülern und

Schülerinnen erweisen sich als unbeeinflusst von ihrer Intelligenz, sie sind ausschliesslich zurückzuführen auf motivationale Variablen, die durch das Vorbild und die aktive Förderung der Eltern positiv beeinflusst werden.

Aus allen drei Studien geht hervor, dass Ausbildung als zentrale Einflussvariable für die Entwicklung von Lesekompetenz anzusehen ist und auf vielen Wegen wirksam wird. Die Ausbildung der Eltern entscheidet bereits im frühen Kindesalter über das Ausmass sprachlicher Förderung durch die Eltern. Auch eine positive Modellfunktion der Eltern hinsichtlich freiwilliger Leseaktivitäten wird von einer guten Ausbildung begünstigt. Später trägt die eigene Ausbildung zur Förderung des Leseselbstkonzepts, der intrinsischen Lesemotivation, der Aufnahme von Leseaktivitäten und des Leseverständnisses bei. Im Erwachsenenalter lässt sich noch immer ein beträchtlicher Einfluss der Ausbildung auf alle Aspekte der Lesekompetenz nachweisen. Hinzu kommt, dass eine höhere Ausbildung auch mit einem höheren Berufsstatus verbunden ist und dieser sich wiederum begünstigend auf Leseaktivitäten und Leseverständnis auswirkt. Das bedeutet, dass abhängig von der Ausbildung der Eltern schon sehr früh Unterschiede in der Lesekompetenz von Kindern angelegt werden, die sich im Laufe des Lebens vergrössern. Bedenkt man aber, dass Lesekompetenz als Voraussetzung zur Teilhabe am gesellschaftlichen Leben anzusehen ist, so erscheint es dringend notwendig, dieser sozialen Ungerechtigkeit, die von Generation zu Generation weitergegeben wird, entgegenzuwirken, also Sorge dafür zu tragen, dass Menschen unabhängig von ihrer sozialen Herkunft Zugang zu Förderung und Bildung erhalten. Eine bessere Aufklärung der Bevölkerung über das Bedingungsgefüge der Entwicklung von Lesekompetenz und über die zentrale Rolle der Ausbildung wäre hier hilfreich. Diese Aufklärung sollte sowohl die Notwendigkeit einer adäquaten Förderung von Kindern als auch die Erfordernis von lebenslangem Lernen als Grundvoraussetzungen für ein erfolgreiches Bestehen in der Gesellschaft vermitteln.

Wo nicht genug Förderung und Bildung gewährleistet sind, sind Politik und Gesellschaft gefordert, für die Schliessung vorhandener Lücken Sorge zu tra-

gen. Neben einem verbesserten Zugang zu Bildung für sozial benachteiligte Bevölkerungsgruppen kommen hier vielfache Fördermöglichkeiten in Betracht. Die Untersuchungen zeigen, dass eine früh einsetzende sprachliche Förderung durch die Eltern sowie deren Vorbildfunktion die Entwicklung von Lesekompetenz begünstigt. Eltern sollten möglichst frühzeitig über die Wichtigkeit dieser Förderung aufgeklärt werden und bei Bedarf auch Unterstützung durch entsprechende Anleitung erfahren. Falls Eltern trotz einer solchen Unterstützung nicht in der Lage sein sollten, ihre Kinder adäquat zu fördern, sollten bereits möglichst früh kompensatorische Fördermassnahmen von aussen einsetzen. Hierzu wäre auch eine möglichst frühe Erkennung eines Bedarfs vonnöten. Auch im weiteren Verlauf können sowohl im Kindergarten als auch in der Schule Aufklärungsprogramme, Schulungen für Eltern und Förderprogramme für bedürftige Kinder dazu beitragen, Lesekompetenz zu fördern. Zur Förderung der Lesekompetenz von Erwachsenen können neben der Aufklärung über die Notwendigkeit von lebenslangem Lernen entsprechende Angebote von Volkshochschulen, Gemeinden oder auch betriebliche Massnahmen ihren Beitrag leisten.

Die Untersuchungsergebnisse zeigen übereinstimmend, dass Übung im Sinne von Leseaktivitäten das Leseverständnis fördern. Sie zeigen auch, dass das Leseselbstkonzept und die Lesemotivation sich förderlich auf Leseaktivitäten auswirken. Hier können Fördermassnahmen gezielt ansetzen. Frühe sprachliche Förderung und positive Vorbilder begünstigen ein positives Selbstkonzept sowie Interesse und Freude am Lesen. Die Wahl geeigneter, interessanter und spannender Lesestoffe kann dabei zur Motivation beitragen. Auch der Sprachunterricht in der Schule sowie Schulprogramme zur Leseförderung sollten Interessen der Schüler bei der Auswahl der Lektüre stärker berücksichtigen. Die Entwicklung und Evaluation effektiver Programme zur Leseförderung in Kindergärten, Schulen, Volkshochschulen oder Betrieben können einen Beitrag zur Förderung von Selbstkonzept, Motivation, Leseaktivitäten und Leseverständnis leisten. Da Selbstkonzept, Motivation und das Ausmass an Leseaktivitäten unabhängig von der Intelligenz variieren, ist in der Förderung dieser Faktoren

ein grosses Potential insbesondere auch für Personen mit geringer ausgeprägten kognitiven Fähigkeiten zu sehen.

Die Befunde dieser Arbeit stehen in Einklang mit Ergebnissen aus der Literatur. Durch die gewählte Auswertungsmethode wird dem Problem der teilweisen Konfundierung von verschiedenen Sozialisationsfaktoren und individuellen Variablen in ihrer Wirkung auf Leseaktivitäten und Leseverständnis Rechnung getragen. Eine Vielzahl von Einzelbefunden konnte bestätigt und in komplexere Bedingungsgefüge integriert werden. Es konnten neue Wirkungswege identifiziert werden, aus denen sich Ansätze für Fördermassnahmen ableiten lassen. Die in der Literatur beschriebenen Einzelbefunde zur Lesekompetenz konnten somit auch in einem komplexen Bedingungsgefüge Bestätigung finden, das zudem neue Wirkungswege aufzeigt.

Um diese Ergebnisse unter einer stärker entwicklungspsychologischen Perspektive zu untersuchen, wäre die Durchführung einer Längsschnittuntersuchung von Vorteil. Neben dem Einbezug des Elternhauses wäre dabei auch die Berücksichtigung anderer Sozialisationsfaktoren wie Schule und Freundeskreis sinnvoll. Einen Schritt in diese Richtung stellt unsere Studie LISA (Lesen in der Sekundarstufe) dar, die Lesen bei Schülerinnen und Schülern unter Einbezug der Eltern und Lehrer über die gesamte Sekundarstufe hinweg im Längsschnitt untersucht. Um jedoch auch schon sehr früh wirksame familiäre Einflussfaktoren einzubeziehen, sollte der Beginn einer Untersuchung der Entwicklung von Lesekompetenz bereits im frühen Kindesalter liegen.

## Literaturverzeichnis

- Alexander, P. A. & Kulikowich, J. M. (1991). Domain knowledge and analogic reasoning ability as predictors of expository text comprehension. *Journal of Reading Behavior, 23*, 165-190.
- Alexander, P. A., Schallert, D. L. & Hare, V. C. (1991). Coming to terms: How researchers in learning and literacy talk about knowledge. *Review of Educational Research, 61*, 315-343.
- Anderson, T. W. (1957). Maximum likelihood estimates for a multivariate normal distribution when some observations are missing. *Journal of the American Statistical Association, 52*, 200-203.
- Anderson, R. C., Mason, J. & Shirey, L. (1984). The reading group: An experimental investigation of a labyrinth. *Reading Research Quarterly, 20*, 6-38.
- Anderson, R. C., Shirey, L., Wilson, P. & Fielding, L. (1987). Interestingness of children's reading material. In R. Snow & M. Farr (Eds.), *Aptitude learning and instruction. Vol. 3: Conative and affective process analyses* (pp. 287-199). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Anderson, R. C., Wilson, P. T. & Fielding, L. G. (1988). Growth in reading and how children spend their time outside of school. *Reading Research Quarterly, 23* (3), 285-303.
- Arbuckle, J. L. & Wothke, W. (1999). *Amos 4.0 user's guide*. Chicago, IL: SmallWaters Corporation.
- Asher, S. R. (1979). Influence of topic interest on black children's and white children's reading comprehension. *Child Development, 50*, 686-690.
- Asher, S. R. & Markell, R. A. (1974). Sex differences in comprehension of high- and low interest reading material. *Journal of Educational Psychology, 66*, 680-687.
- Baddeley, A. D. (1986). *Working memory*. Oxford: Clarendon Press.
- Baker, L. & Brown, A. L. (1984). Metacognitive skills and reading. In P. O. Pearson (Ed.), *Handbook of reading research* (pp. 353-394). New York, NY: Longman.
- Baker, L. & Wigfield, A. (1999). Dimensions of children's motivation for reading and their relations to reading activity and reading achievement. *Reading Research Quarterly, 34* (4), 452-477.
- Baldwin, R. S., Peleg-Bruckner, Z. & McClintock, A. H. (1985). Effects of topic interest and prior knowledge on reading comprehension. *Reading Research Quarterly, 20*, 497-504.
- Ballstaedt, S.-P. (1997). *Wissensvermittlung*. Weinheim: Psychologie Verlags Union.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review, 84* (2), 191-215.
- Baumert, J. & Schümer, G. (2001). Familiäre Lebensverhältnisse, Bildungsbeteiligung und Kompetenzerwerb. In J. Baumert, P. Stanat, K.-J. Tillmann & M. Weiß (Hrsg.), *PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich* (S. 323-407). Opladen: Leske + Budrich.
- Benware, C. A. & Deci, E. L. (1984). Quality of learning with an active versus passive motivational set. *American Educational Research Journal, 21*, 755-765.
- Berg, C. (Hrsg.). (1991). *Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte. Bd. IV. 1870-1918. Von der Reichsgründung bis zum Ende des Ersten Weltkriegs*. München: Beck.

- Bergmann, R., Boschert, S. & Schmalhofer, F. (1992). Das Erleben einer Programmiersprache: Wissenserwerb aus Texten, Beispielen und komplexen Programmen. In K. Reiss, M. Reiss & H. Spandl (Hrsg.), *Maschinelles Lernen – Modellierung von Lernen auf Maschinen* (S. 204-224). Heidelberg: Springer.
- Bernstein, M. R. (1955). Relationship between interest and reading comprehension. *Journal of Educational Research*, 49, 283-288.
- Bertram, H. (1981). *Sozialstruktur und Sozialisation. Zur mikroanalytischen Analyse von Chancengleichheit*. Darmstadt: Luchterhand.
- Beyer, R., Guthke, T. & Pekrul, U. (1996). Repräsentation von Textwissen im menschlichen Gedächtnis. *Zeitschrift für Psychologie*, 204, 199-232.
- Bogart, L. (1981). *Press and public: Who reads what, when, where, and why in American newspapers*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Bonerad, E.-M. (1999a). Leseaktivitäten im Alltag. In P. Notter, E.-M. Bonerad & F. Stoll (Hrsg.), *Lesen – eine Selbstverständlichkeit? Schweizer Bericht zum „International Adult Literacy Survey“* (S. 113-130). Zürich: Rüegger.
- Bonerad, E.-M. (1999b). Gesellschaftliche Partizipation und Lesekompetenzen. In P. Notter, E.-M. Bonerad & F. Stoll (Hrsg.), *Lesen – eine Selbstverständlichkeit? Schweizer Bericht zum „International Adult Literacy Survey“* (S. 141-158). Zürich: Rüegger.
- Bonerad, E.-M. (2004). Lesekompetenz, Leseaktivitäten und Lesemotivation von Erwachsenen und ihren Kindern. 44. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Psychologie. Göttingen: Deutsche Gesellschaft für Psychologie.
- Bonerad, E.-M. & Möller, J. (2005a). Der Einfluss der Eltern auf die Entwicklung von Lesemotivation, Leseaktivitäten und Leseverständnis. 10. Fachtagung Pädagogische Psychologie (DGPs). Halle: Deutsche Gesellschaft für Psychologie.
- Bonerad, E.-M. & Möller, J. (2005b). Einflussfaktoren des Elternhauses auf Leseaktivitäten und Leseverständnis von Schülern. 66. Tagung der Arbeitsgruppe für Empirische Pädagogische Forschung (AEPF) der Sektion Empirische Bildungsforschung (DGfE). Berlin: Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft.
- Bonerad, E.-M. & Möller, J. (2005c). Ein Modell der Lesemotivation für Kinder und Erwachsene. 67. Tagung der Arbeitsgruppe für Empirische Pädagogische Forschung (AEPF) der Sektion Empirische Bildungsforschung (DGfE). Salzburg: Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft.
- Bonfadelli, H. & Fritz, A. (1993). Lesen im Alltag von Jugendlichen. In H. Bonfadelli, A. Fritz & R. Köcher (Hrsg.), *Lesesozialisation Bd. 2: Leseerfahrungen und Lesekarrieren*. (S. 7-213). Gütersloh: Verlag Bertelsmann Stiftung.
- Bong, M. (1998). Tests of the internal/external frames of reference model with subject specific academic self-efficacy and frame-specific academic self-concepts. *Journal of Educational Psychology*, 90, 102-110.
- Bong, M. & Clark, R. E. (1999). Comparison between self-concept and self-efficacy: How different are they really? *Educational Psychology Review*, 15, 1-40.
- Bourdieu, P. (1982). *Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Bower, G. H. (1981). Mood and memory. *American Psychologist*, 36, 129-148.
- Bower, G. H. & Cohen, P. R. (1982). Emotional influences in memory and thinking: Data and theory. In M. S. Clark & S. T. Fiske (Eds.), *Affect and cognition* (pp. 291-331). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

- Brown, A. L., Armbruster, B. B. & Baker, L. (1986). The role of metacognition in reading and studying. In J. Orasanu (Ed.), *Reading comprehension: From research to practice* (pp. 49-75). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Browne, M. W. & Cudeck, R. (1993). Alternative ways of assessing model fit. In K. A. Bollen & J. S. Long (Eds.), *Testing structural equation models* (pp. 445-455). Newbury Park, CA: Sage.
- Budd, D., Whitney, P. & Turley, K. J. (1995). Individual differences in working memory strategies for reading expository text. *Memory & Cognition*, 6, 735-748.
- Bühler, K. (1934). *Sprachtheorie*. Jena: Fischer.
- Byrne, B. M. (2001). *Structural equation modelling with AMOS: Basic concepts, applications, and programming*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Carr, M. & Borkowski, J. G. (1989). Attributional training and the generalization of reading strategies with underachieving children. *Learning and Individual Differences*, 1, 327-341.
- Cecil, N. L. (1984). Impact of interest on the literal comprehension of beginning readers - a West Indian study. *Reading Teacher*, 37, 750-753.
- Chapman, J. W., Tunmer, W. E. (1995). Development of young children's reading self-concepts: An examination of emerging subcomponents and their relationship with reading achievement. *Journal of Educational Psychology*, 87, p.154.
- Chomsky, N. (1965). *Aspects of the theory of syntax*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Christmann, U. & Groeben, N. (1999). Psychologie des Lesens. In B. Franzmann, K. Hasemann, D. Löffler & E. Schön (Hrsg.), *Handbuch Lesen* (S. 145-223). München: Saur.
- Cipielewski, J. & Stanovich, K. E. (1992). Predicting growth in reading ability from children's exposure to print. *Journal of Experimental Child Psychology*, 54, 74-89.
- Clark, H. H. (1993). *Arenas of language use*. Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Cohen, G. (1988). Age differences in memory for texts: Production deficiency or processing limitations? In L. L. Light & D. M. Burke (Eds.), *Language, memory, and aging* (pp. 171-190). New York: Academic Press.
- Csikszentmihalyi, M. (1985). *Das Flow-Erlebnis*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Csikszentmihalyi, M. (1988). Motivation and creativity: Towards a synthesis of structural and energistic approaches to cognition. *New Ideas in Psychology*, 6, 159-176.
- Csikszentmihalyi, M. & Csikszentmihalyi, I. S. (Hrsg.). (1991). *Die außergewöhnliche Erfahrung im Alltag*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Csikszentmihalyi, M. & LeFevre, J. (1989). Optimal experiences in work and leisure. *Journal of Personality and Social Psychology*, 56, 815-822.
- Csikszentmihalyi, M. & Schiefele, U. (1993). Die Qualität des Erlebens und der Prozeß des Lernens. *Zeitschrift für Pädagogik*, 39, 207-221.
- Cunningham, A. E. & Stanovich, K. E. (1997). Early reading acquisition and its relation to reading experience and ability 10 years later. *Developmental Psychology*, 33, 934-945.
- Daneman, M. & Carpenter, P. A. (1980). Individual differences in working memory and reading. *Journal of Learning and Verbal Behavior*, 19, 450-466.
- Daneman, M. & Carpenter, P. A. (1983). Individual differences in integration information between and within sentences. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, 9, 561-583.

- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum Press.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1993). Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. *Zeitschrift für Pädagogik*, 39 (2), 223-238.
- De Jong, P. F. & Leseman, P. P. M. (2001). Lasting Effects of Home Literacy on Reading Achievement in School. *Journal of School Psychology*, 39 (5), 389-414.
- Dippelhofer-Stiem, B. (1995). *Sozialisation in ökologischer Perspektive*. Opladen: Leske + Budrich.
- Dollase, R. (1985). *Entwicklung und Erziehung. Angewandte Entwicklungspsychologie für Pädagogen*. Stuttgart: Klett.
- Elley, W. B. (1992). *How in the world do students read?*. The Hague: IEA.
- Engelhardt, U. (1986). „Bildungsbürgertum“. *Begriffs- und Dogmengeschichten eines Etiketts*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Entin, E. B. & Klare, G. B. (1985). Relationships of measures of interest, prior knowledge, and readability to comprehension of expository passages. *Advances in Reading/Language Research*, 3, 9-38.
- Fend, H. (1969). *Sozialisierung und Erziehung*. Weinheim: Beltz.
- Fend, H. (1979). *Sozialisation durch Literatur*. Weinheim: Beltz.
- Fend, H. (2003). *Entwicklungspsychologie des Jugendalters. Ein Lehrbuch für pädagogische und psychologische Berufe* (3. Aufl.). Opladen: Leske + Budrich.
- Fend, H. & Stöckli, G. (1997). Der Einfluß des Bildungssystems auf die Humanentwicklung: Entwicklungspsychologie der Schulzeit. In F. E. Weinert (Hrsg.), *Psychologie des Unterrichts und der Schule* (S. 1-35). Göttingen: Hogrefe.
- Fincher-Kiefer, R. (1993). The role of predictive inferences in situation model construction. *Discourse Processes*, 16, 99-124.
- Fischer, K. W., Bullock, D. H., Rotenberg, E. J. & Raya, P. (1993). The dynamics of competence: How context contributes directly to skill. In R. H. Wozniak & K. W. Fischer (Eds.), *Development in context. Acting and thinking in specific environments* (pp. 93-117). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Fleisher, L. S., Jenkins, J. R. & Pany, D. (1979). Effects on poor readers' comprehension of training in rapid decoding. *Reading Research Quarterly*, 15, 30-48.
- Fodor, J. A. (1983). *The modularity of mind*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Franzmann, B. (2001). Lesezapping und Portionslektüre. *Media Perspektiven*, 2, 90-98.
- Franzmann, B. (2002). Die Deutschen als Leser und Nichtleser. Ein Überblick. In Stiftung Lesen & SPIEGEL-Verlag (Hrsg.), *Leseverhalten in Deutschland im neuen Jahrtausend. Eine Studie der Stiftung Lesen* (S. 7-32). Hamburg: SPIEGEL-Verlag.
- Friedman, N. P. & Myiake, A. (2000). Differential roles for visuospatial and verbal working memory in situation model construction. *Journal of Experimental Psychology: General*, 129, 61-83.
- Gale, L. E. & Pol, G. (1975). Competence: A definition and conceptual scheme. *Educational Technology*, 15 (6), 19-25.
- Gambrell, B. L., Palmer, B. M., Codling, R. M., & Mazzoni, S. A. (1996). Assessing motivation to read. *Reading Teacher*, 49, 518-533.

- Ganzeboom, H. B. G. & Treiman, D. J. (1996). Internationally comparable measures of occupational status for the 1988 International Standard Classification of Occupations. *Social Science Research* 25, 201-239.
- Garfield, J. L. (Ed.). (1987). *Modularity in knowledge representation and natural-language understanding*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Graham, S. & Golan, S. (1991). Motivational influences on cognition: Task involvement, ego involvement, and depth of information processing. *Journal of Educational Psychology*, 83, 187-194.
- Grice, M. P. (1967). *Logic and conversation: The William James Lectures*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Groeben, N. (1978). *Die Verständlichkeit von Unterrichtstexten*. Münster: Aschendorff.
- Groeben, N. (1982). *Leserpsychologie: Textverständnis – Textverständlichkeit*. Münster: Aschendorff.
- Groeben, N. (1989). Das Konzept der Text-Leser-Interaktion in der Empirischen Literaturwissenschaft. *Spiel (Siegener Periodikum zur Internationalen Empirischen Literaturwissenschaft)*, 8 (2), 255-273.
- Groeben, N. (2002). Zur konzeptuellen Struktur des Konstrukts „Lesekompetenz“. In N. Groeben & B. Hurrelmann (Hrsg.), *Lesekompetenz. Bedingungen, Dimensionen, Funktionen* (S. 11- 21). Weinheim: Juventa.
- Groeben, N. & Vorderer, P. (1988). *Leserpsychologie: Lesemotivation – Lektüre Wirkung*. Münster: Aschendorff.
- Grolnick, W. S. & Ryan, R. M. (1987). Autonomy in children's learning: An experimental and individual difference investigation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 52, 890-898.
- Guthrie, J. T. & Anderson, E. (1999). Engagement in reading: Processes of motivated strategic, and knowledgeable, social readers. In J. T. Guthrie & D. E. Alvermann (Eds.), *Engaged reading. Processes, practices, and policy implications* (pp. 17-45). New York: Teachers College Press.
- Guthrie, J. T. & Greaney, V. (1996). Literacy acts. In R. Barr, M. L. Kamil, P. Mosenthal & P. D. Pearson (Eds.), *Handbook of reading research, Vol. 2*, (pp. 68-96). Mahawa, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Guthrie, J. T., Schafer, W. D. & Hutchinson, S. R. (1991). Relations of document literacy and prose literacy to occupational and societal characteristics of young black and white adults. *Reading Research Quarterly*, 26 (1), 30-48.
- Guthrie, J. T. & Seifert, M. (1984). *Measuring readership: Rationale and technique*. Paris: UNESCO.
- Guthrie, J. T., Seifert, M. & Kirsch, I. W. (1986). Effects of education, occupation, and setting on reading practice. *American Educational Research Journal*, 23 (1), 151-160.
- Guthrie, J. T., Wigfield, A., Metsala, J. L. & Cox, K. E. (1999). Motivational and cognitive predictors of text comprehension and reading amount. *Scientific Studies of Reading*, 3, 231-256.
- Hacker, W. & Osterland, D. (1995). Mentale Koordinationskapazität. Einfluß von Text- und Arbeitsgedächtnismerkmalen auf das Verstehen von Instruktionstexten. *Zeitschrift für Experimentelle Psychologie*, 42, 646-671.
- Hansford, B. C. & Hattie, J. A. (1982). The relationship between self and achievement / performance measures. *Review of Educational Research*, 52, 123-142.

- Harter, S. (1996). Historical roots of contemporary issues involving self-concept. In B. A. Bracken (Ed.), *Handbook of self-concept* (pp. 1-37). New York: Wiley.
- Hartley, J. T. (1988). Individual differences in memory for written discourse. In L. L. Light & D. M. Burke (Eds.), *Language, memory, and aging* (pp. 171-190). New York: Academic Press.
- Hattie, J. A. (1992). *Self-concept*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Heckhausen, H. (1989). *Motivation und Handeln*. Berlin: Springer.
- Heider, F. (1958). *The psychology of interpersonal relations*. New York: Wiley.
- Heinz, W. R. (1991). Berufliche und betriebliche Sozialisation. In K. Hurrelmann & D. Ulich (Hrsg.), *Neues Handbuch der Sozialisationsforschung* (S. 377-396). Weinheim: Beltz.
- Heller, K.A. & Perleth, C. (2000). *Kognitiver Fähigkeits-Test (Rev.) für 5.-12. Klassen (KFT 5-12+R)*. Göttingen: Beltz Test.
- Helmke, A. (1992). *Selbstvertrauen und schulische Leistungen*. Göttingen: Hogrefe.
- Helmke, A. (1998). Vom Optimisten zum Realisten? Zur Entwicklung des Fähigkeits selbstkonzeptes vom Kindergarten bis zur sechsten Klassenstufe. In F. E. Weinert (Hrsg.), *Entwicklung im Kindesalter* (S. 115-132). Weinheim: Psychologie Verlags Union.
- Helmke, A. & van Aken, M. A. G. (1995). The causal ordering of academic achievement and self-concept of ability during elementary school: A longitudinal study. *Journal of Educational Psychology*, 87, 624-637.
- Herrmann, U. (Hrsg.). (1982). „Die Bildung des Bürgers“. *Die Formierung der bürgerlichen Gesellschaft und die Gebildeten im 18. Jahrhundert*. Weinheim: Beltz.
- Hidi, S. (1990). Interest and its contributions as a mental resource for learning. *Review of Educational Research*, 60, 549-571.
- Hiller, J. H. (1974). Learning from prose text: Effects of readability level, inserted question difficulty, and individual differences. *Journal of Educational Psychology*, 66, 202-211.
- Hörmann, H. (1976). *Meinen und Verstehen*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Hradil, S. (1999). *Soziale Ungleichheit in Deutschland* (7. Aufl.). Opladen: Leske + Budrich.
- Hu, L.-T. & Bentler, P. M. (1995). Evaluating model fit. In R. H. Hoyle (Ed.), *Structural equation modelling: Concepts, issues, and application* (pp. 76-99). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Hu, L.-T. & Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 6, 1-55.
- Hurrelmann, B. (1984). Kinderliteratur und Lesekindheit im 18. Jahrhundert. In D. Grenz (Hrsg.), *Aufklärung und Kinderbuch. Studien zur Kinder- und Jugendliteratur des 18. Jahrhunderts* (S. 259-292). Pinneberg: Raecke.
- Hurrelmann, B. (1994). Leseförderung. *Praxis Deutsch*, 127, 17-26.
- Hurrelman, B. (2002). Sozialhistorische Rahmenbedingungen von Lesekompetenz sowie soziale und personale Einflussfaktoren. In N. Groeben & B. Hurrelmann (Hrsg.), *Lesekompetenz. Bedingungen, Dimensionen, Funktionen* (S. 123-149). Weinheim: Juventa.
- Hurrelmann, B. (2004). Sozialisation der Lesekompetenz. In U. Schiefele, C. Artelt, W. Schneider & P. Stanat (Hrsg.), *Struktur, Entwicklung und Förderung von Lesekompetenz* (S. 37-60). Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.

- Hurrelmann, B., Hammer, M. & Nieß, F. (1993). *Lesesozialisation: Leseklima in der Familie, Bd.1*. Gütersloh: Verlag Bertelsmann Stiftung.
- Hurrelmann, K. (1995). *Einführung in die Sozialisationstheorie* (5. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Hurrelmann, K. (2001). Sozialisation. In D. H. Rost (Hrsg.), *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie* (2. Aufl., S. 669-679). Weinheim: Psychologie Verlags Union.
- Hurrelmann, K. & Ulich, D. (Hrsg.). (1991). *Neues Handbuch der Sozialisationsforschung*. Weinheim: Beltz.
- International Labour Organisation (1990). *ISCO-88. International Standard Classification of Occupations*. Geneva: ILO.
- Jackson, M. D. & McClelland, J. L. (1979). Processing determinants of reading speed. *Journal of Experimental Psychology: General*, 108, 151-181.
- Johnson, E. G. & Rust, K. F. (1992). Population inferences and variance estimation for NAEP Data. *Journal of Educational Statistics*, 17 (2), 175-190.
- Just, M. & Carpenter, P. A. (1992). A capacity theory of comprehension: Individual differences in working memory. *Psychological Review*, 99, 122-149.
- Kintsch, E. (1990). Macroprocesses and microprocesses in the development of summarization skill. *Cognition and Instruction*, 7, 161-195.
- Kintsch, W. (1974). *The representation of meaning in memory*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Kintsch, W. (1988). The role of knowledge in discourse comprehension: A construction-integration model. *Psychological Review*, 95, 163-182.
- Kintsch, W. & Keenan, J. (1973). Reading rate and retention as a function of the number of the propositions in the base structure of sentences. *Cognitive Psychology*, 5, 257-274.
- Kintsch, W. & van Dijk, T. A. (1978). Toward a model of text comprehension and production. *Psychological Review*, 85, 363-394.
- Kintsch, W., Welsch, D., Schmalhofer, F. & Zimny, S. (1990). Sentence memory: A theoretical analysis. *Journal of Memory and Language*, 29, 133-159.
- Kirsch, I. S. (1999). Lesekompetenz auf drei Skalen: Definitionen und Ergebnisse. In P. Notter, E.-M. Bonerad & F. Stoll (Hrsg.), *Lesen – eine Selbstverständlichkeit? Schweizer Bericht zum „International Adult Literacy Survey“* (S. 191-234). Zürich: Rüegger.
- Kirsch, I. S., de Jong, J., LaFontaine, D., McQueen, J., Mendolovits, J. & Monseur, C. (2002). *Reading for change. The performance and engagement across countries. Results from PISA 2000*. Paris: OECD.
- Kirsch, I. S. & Guthrie, J. T. (1984). Adult reading practices for work and leisure. *Adult Education Quarterly*, 34, 213-232.
- Kirsch, I. S., Mosenthal, P. B. & Rock, D. A. (1988). *The influence of reading patterns on the proficiencies of young adults*. Unpublished manuscript. Princeton, NJ: Educational Testing Service.
- Kirsch, I., Yamamoto, K., Norris, N., Rock, D., Jungeblut, A. & O'Reilly, P. (2001). *Technical Report and Data File User's Manual for the 1992 National Adult Literacy Survey* [Online]. Available: <http://nces.ed.gov/pubs2001/2001457.pdf>
- Klare, G. R. (1984). Readability. In P. D. Pearson (Ed.), *Handbook of reading research* (pp. 681-744). New York: Longman.

- Klicpera, C. & Gasteiger-Klicpera, B. (1993). *Lesen und Schreiben – Entwicklung und Schwierigkeiten. Die Wiener Längsschnittuntersuchung über die Entwicklung, den Verlauf und die Ursachen von Lese- und Schreibschwierigkeiten in der Pflichtschulzeit*. Bern: Huber.
- Kline, R. B. (1998). *Principles and Practice of Structural Equation Modeling*. New York: The Guilford Press.
- Köcher, R. (1988). *Familie und Lesen. Eine Untersuchung über den Einfluß des Elternhauses auf das Leseverhalten*. Frankfurt a. M.: Buchhändler Vereinigung (Archiv für Soziologie und Wirtschaftsfragen des Buchhandels LXIII).
- Köcher, R. (1993). Lesekarrieren – Kontinuität und Brüche. In H. Bonfadelli, A. Fritz & R. Köcher (Hrsg.), *Lesesozialisation, Bd. 2: Leseerfahrungen und Lesekarrieren* (S. 215-310). Gütersloh: Verlag Bertelsmann Stiftung.
- Kohn, M. L. (1981). *Persönlichkeit, Beruf und soziale Schichtung*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Kohn, M. L. & Schooler, C. (1982). Job conditions and personality: A longitudinal assessment of their reciprocal effects. *American Journal of Sociology*, 87, 1257-1286.
- Kohn, M. L. & Schooler, C. (1983). *Work and Personality. An inquiry into the impact of social stratification*. London: Erlbaum.
- Köller, O. (2004). *Konsequenzen von Leistungsgruppierungen*. Münster: Waxmann.
- Krapp, A. (1992a). Das Interessenkonstrukt. In A. Krapp & M. Prenzel (Hrsg.), *Interesse, Lernen, Leistung* (S. 297-329). Münster: Aschendorff.
- Krapp, A. (1992b). Interesse – Ein neu entdecktes Forschungsgebiet der Empirischen Pädagogik. In K. H. Ingenkamp, R. S. Jäger, H. Petillon & B. Wolf (Hrsg.), *Empirisch-pädagogische Forschung 1970 bis 1990 in der BRD* (S. 617-623). Weinheim: Deutscher Studienverlag.
- Krapp, A. (2001). Interesse. In D. H. Rost (Hrsg.), *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie* (2. Aufl., S. 286-293). Weinheim: Psychologie Verlags Union.
- Langer, I., Schulz von Thun, F. & Tausch, R. (1974). *Verständlichkeit in der Schule, Verwaltung, Politik und Wirtschaft*. München: Reinhardt.
- Langer, I., Schulz von Thun, F. & Tausch, R. (1990). *Sich verständlich ausdrücken*. München: Reinhardt.
- Lee-Sammons, W. & Whitney, P. (1991). Reading perspectives and memory for text: An individual differences analysis. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, 17, 1074-1081.
- Leseman, P. P. M. & de Jong, P. F. (2001). How Important Is Home Literacy for Acquiring Literacy in School? In L. Verhoeven & C. E. Snow (Eds.), *Literacy and Motivation – Reading Engagement in Individuals and Groups* (pp. 71-93). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Lesgold, A. M. & Perfetti, C. A. (1981). *Interactive processes in reading*. Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.
- Little, R. J. A. & Rubin, D. B. (1987). *Statistical analysis with missing data*. New York: Wiley.
- Mandl, H., Ballstadt, S.-P., Schnotz, W. & Tergan, S.-O. (1980). Lernen mit Texten. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 12, 44-74.
- Marsh, H. W. (1986). Verbal and math self-concepts: An internal/external frame of reference model. *American Educational Research Journal*, 23, 129-149.

- Marsh, H. W. (1989a). Age and sex effects in multiple dimensions of self-concept: Preadolescence to adulthood. *Journal of Educational Psychology, 81*, 417-430.
- Marsh, H. W. (1989b). Sex differences in the development of verbal and mathematics constructs: The high school and beyond study. *American Educational Research Journal, 26*, 191-225.
- Marsh, H. W. (1990a). The influence of internal and external frames of references on the formation of math and English self-concepts. *Journal of Educational Psychology, 82*, 107-116.
- Marsh, H. W. (1990b). Causal ordering of academic self-concept on academic achievement: A multiwave, longitudinal panel analysis. *Journal of Educational Psychology, 82*, 646-656.
- Marsh, H. W., Walker, R. & Debus, R. (1991). Subject-specific components of academic self-concept and self-efficacy. *Contemporary Educational Psychology, 16*, 331-345.
- McClelland, J. L. & Rumelhart, D. E. (1981). An interactive activation model of context effects in letter perception: Part 1. An account of basic findings. *Psychological Review, 88*, 375-407.
- McNamara, D. S., Kintsch, E., Songer, N. B. & Kintsch, W. (1996). Are good texts always better? Interactions of text coherence, background knowledge, and levels of understanding in learning from text. *Cognition and Instruction, 14*, 1-43.
- Messick, S. (1984). The psychology of educational measurement. *Journal of Educational Measurement, 21*, 215-238.
- Metsala, J. L. & Ehri, L. C. (1998). *Word recognition in beginning literacy*. New York: Erlbaum.
- Meyer, B. J. F., Young, C. J. & Bartlett, B. J. (1993). Reading comprehension and the use of text structure across the adult life span. In S. R. Yussen & M. C. Smith (Eds.), *Reading across the life span* (pp. 165-191). New York: Springer Verlag.
- Mikulecky, L. (1982). Job literacy: The relationship between school preparation and workplace actuality. *Reading Research Quarterly, 17* (3), 400-419.
- Mislevy, R. J., Beaton, A. E., Kaplan, B. & Sheehan, K. M. (1992). Estimating population characteristics from sparse matrix samples of item response. *Journal of Educational Statistics, 29* (2), 133-161.
- Mislevy, R. J., Johnson, E. G. & Muraki, E. (1992). Scaling Procedures in NAEP. *Journal of Educational Statistics, 17* (2), 131-154.
- Moschner, B. (2001). Selbstkonzept. In D. H. Rost (Hrsg.), *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie* (2. Aufl., S. 629-635). Weinheim: Psychologie Verlags Union.
- Mullis, I. V. S., Martin, M. O., Gonzalez, E. J. & Kennedy, A. M. (2003). *PIRLS 2001 International Report: IEA's Study of Reading Literacy Achievement in Primary Schools*. Chestnut Hill, MA: Boston College.
- Murray, T. S., Kirsch, I. S. & Jenkins, L. B. (1998). *Adult literacy in OECD Countries. Technical report on the first international adult literacy survey*. Washington, DC: U.S. Department of Education.
- Neice, D. & Adsett, M. (1992). Direct versus proxy measures of adult functional literacy: A preliminary re-examination. In CERI (Centre for educational research and innovation) (Ed.), *Adult illiteracy and economic performance* (pp. 69-87). Paris: OECD.

- Nell, V. (1988). The psychology of reading for pleasure: Needs and gratifications. *Reading Research Quarterly*, 23 (1), 6-51.
- Ninio, A. & Bruner, J. (1978). The achievements and antecedents of labelling. *Journal of Child Language*, 5, 5-15.
- Noelle-Neumann, E. (1996). Stationen der Glücksforschung. Ein autobiographischer Beitrag. In A. Bellebaum & L. Muth (Hrsg.), *Leseglück. Eine vergessene Erfahrung?* (S. 15-41). Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Norris, N. (1991). The trouble with competence. *Cambridge Journal of Education*, 21 (3), 331-341.
- Notter, P., Bonerad, E.-M. & Stoll, F. (Hrsg.). (1999). *Lesen – eine Selbstverständlichkeit? Schweizer Bericht zum „International Adult Literacy Survey“*. Zürich: Rüegger.
- Oakhill, J. & Garnham, A. (1988). *Becoming a skilled reader*. New York: Blackwell.
- OECD (1999). *Classifying educational programmes. Manual for ISCED-97 implementation in OECD countries*. Paris: OECD.
- OECD & Human Resources Development Canada (1997). *Literacy skills for the knowledge society. Further results from the international adult literacy survey*. Paris: OECD, Human Resources Development and Minister of Industry, Canada.
- OECD & Statistics Canada. (1995). *Literacy, economy, and society. Results of the first international adult literacy survey*. Paris: OECD and Minister of Industry, Canada.
- OECD & Statistics Canada. (2000). *Literacy in the information age. Final report of the international adult literacy survey*. Paris: OECD and Minister of Industry, Canada.
- Oerter, R. (1999). Theorien der Lesesozialisation. Zur Ontogenese des Lesens. In N. Groeben (Hrsg.), *Lesesozialisation in der Mediengesellschaft. Ein Schwerpunktprogramm*. IASL, Sonderheft 10 (S. 27-55). Tübingen: Max Niemeyer Verlag.
- Opaschowski, H. W. (1990). *Pädagogik und Didaktik der Freizeit* (2. Aufl.). Opladen: Leske + Budrich.
- Osako, G. N. & Anders, P. L. (1983). The effect of reading interest on comprehension of expository materials with controls for prior knowledge. In J. A. Niles & L. A. Harris (Eds.), *Searches for meaning in reading/language arts processing instruction* (pp. 56-60). Rochester, NY: National Reading Conference.
- Palladino, P., Cornoldi, C., De Beni, R. & Pazzaglia, F. (2001). Working memory and updating processes in reading comprehension. *Memory & Cognition*, 29, 344-354.
- Pekrun, R. (1993). Entwicklung von schulischer Aufgabenmotivation in der Sekundarstufe: Ein erwartungs-wert-theoretischer Ansatz. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 7, 87-97.
- Perfetti, C. A. (1985). *Reading ability*. New York, NY: Oxford University Press.
- Perfetti, C. A., Goldman, S. & Hogaboam, T. (1979). Reading skill and the identification of words in discourses context. *Memory & Cognition*, 7, 273-282.
- Perrig, W. J. & Kintsch, W. (1985). Propositional and situational representations of text. *Journal of Memory and Language*, 24, 503-518.
- Pette, C. & Charlton, M. (2002). Empirisches Beispiel: Differenzielle Strategien des Romanlesens: Formen, Funktionen und Entstehungsbedingungen. In N. Groeben & B. Hurrelmann (Hrsg.), *Lesekompetenz. Bedingungen, Dimensionen, Funktionen* (S. 195-213). Weinheim: Juventa.
- Philippi, J. W. (1993). Acquiring and using literacy skills in the workplace. In S. R. Yussen & M. C. Smith (Eds.), *Reading across the life span* (pp. 57-72). New York: Springer Verlag.

- Pintrich, P. R. (1989). The dynamic interplay of student motivation and cognition in the college classroom. In C. Ames & M. L. Maehr (Eds.), *Advances in motivation and achievement* (Vol. 6, pp. 117-160). Greenwich, CT: Jai Press.
- Pintrich, P. R. (1990). Implications of psychological research on student learning and college teaching for teacher education. In W. R. Houston (Ed.), *Handbook of research on teacher education* (pp. 826-857). New York: Macmillan.
- Pintrich, P. R. & Schunk, D. H. (2002). *Motivation in education*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Prenzel, M. (1988). *Die Wirkungsweise von Interesse*. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Prenzel, M., Krapp, A. & Schiefele, H. (1986). Grundzüge einer pädagogischen Interessentheorie. *Zeitschrift für Pädagogik*, 32, 163-173.
- Reder, S. (1994). Practice engagement theory: A sociocultural approach to literacy across languages and cultures. In B. M. Ferdman, R. M. Weber & A. G. Ramirez (Eds.), *Literacy across languages and cultures* (pp. 23-74). Albany, NY: SUNY Press.
- Rheinberg, F. (2002). *Motivation* (4. Aufl.). Stuttgart: Kohlhammer.
- Richter, K. (2003). Die Entwicklung von Lesemotivation und der Literaturunterricht in der Grundschule. In B. Hurrelmann & S. Becker (Hrsg.), *Kindermedien nutzen. Medienkompetenz als Herausforderung von Erziehung und Unterricht* (S. 115-131). Weinheim: Juventa.
- Richter, T. & Christmann, U. (2002). Lesekompetenz: Prozessebenen und interindividuelle Unterschiede. In N. Groeben & B. Hurrelmann (Hrsg.), *Lesekompetenz. Bedingungen, Dimensionen, Funktionen* (S. 25- 58). Weinheim: Juventa.
- Rost, D. H. (1985). *Dimensionen des Leseverständnisses*. Braunschweig: Pedersen.
- Rost, D. H. (2001). Leseverständnis. In D. H. Rost (Hrsg.), *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie* (2. Aufl., S. 449-456). Weinheim: Psychologie Verlags Union.
- Rost, D. H. & Lamsfuß, S. (1992). Entwicklung und Erprobung einer ökonomischen Skala zur Erfassung des Selbstkonzepts schulischer Leistungen und Fähigkeiten (SKSLF). *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 6, 239-250.
- Rubin, D. B. (1987). *Multiple imputation for nonresponse in surveys*. New York: Wiley.
- Rustemeyer, R. & Jubel, A. (1996). Geschlechtsspezifische Unterschiede im Unterrichtsfach Mathematik hinsichtlich der Fähigkeitseinschätzung, Leistungserwartung, Attribution sowie im Lernaufwand und im Interesse. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 10, 13-25.
- Ryan, R. M., Connell, J. P. & Plant, R. W. (1990). Emotions in nondirect text learning. *Individual Differences in Learning*, 2, 1-17.
- Sarason, I. G. (1986). Test anxiety, worry, and cognitive interferences. In R. Schwarzer (Ed.), *Self-related cognitions in anxiety and motivation*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Saxer, U. (1993). Lesesozialisation. In H. Bonfadelli, A. Fritz & R. Köcher (Hrsg.), *Lesesozialisation: Bd. 2. Leseerfahrungen und Lesekarrieren*. (S. 311-374). Gütersloh: Verlag Bertelsmann Stiftung.
- Saxer, U., Langenbucher, W. & Fritz, A. (1989). *Kommunikationsverhalten und Medien. Lesen in der modernen Gesellschaft*. Gütersloh: Verlag Bertelsmann Stiftung.
- Scheerer-Neumann, G. (2003). Entwicklung der basalen Lesefähigkeit. In U. Bredel, H. Günther, P. Klotz, J. Ossner & G. Siebert-Ott (Hrsg.), *Didaktik der deutschen Sprache* (Bd. I, S. 513-524). Paderborn: Schöningh.

- Schenda, R. (1977). *Volk ohne Buch. Studien zur Sozialgeschichte der populären Lesestoffe 1770-1910*. München: dtv.
- Schiefele, U. (1991). Interesse und Textrepräsentation – Zur Auswirkung des thematischen Interesses auf unterschiedliche Komponenten der Textrepräsentation unter Berücksichtigung kognitiver und motivationaler Kontrollvariablen. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 5, 245-259.
- Schiefele, U. (1996). *Motivation und Lernen mit Texten*. Göttingen: Hogrefe.
- Schiefele, U. & Schreyer, I. (1994). Intrinsische Lernmotivation und Lernen. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 8 (1), 1-13.
- Schmalhofer, F. & Glavanov, D. (1986). Three components of understanding a programmer's manual: verbatim, propositional, and situational representations. *Journal of Memory and Language*, 25, 279-294.
- Schneewind, K., Beckmann, M. & Engfer, A. (1983). *Eltern und Kinder. Umwelteinflüsse auf das familiäre Verhalten*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Schneider, W. (2001). Lesenlernen. In D. H. Rost (Hrsg.), *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie* (2. Aufl., S. 434-441). Weinheim: Psychologie Verlags Union.
- Schneider, W., Körkel, J. & Weinert, F. E. (1989). Domain-specific knowledge and memory performance: A comprehension of high- and low-aptitude children. *Journal of Educational Psychology*, 81, 306-312.
- Schneider, W. & Näslund, J. C. (1999). The impact of early phonological skills on reading and spelling in school: Evidence from the Munich Longitudinal Study. In F. E. Weinert & W. Schneider (Eds.), *Individual development from 3 to 12: Findings from the Munich Longitudinal Study* (pp. 126-147). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Schnotz, W. (1994). *Aufbau von Wissensstrukturen. Untersuchungen zur Kohärenzbildung beim Wissenserwerb mit Texten*. Weinheim: Psychologie Verlags Union.
- Schnotz, W. (2001). Textverständnis. In D. H. Rost (Hrsg.), *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie* (2. Aufl., S. 709-717). Weinheim: Psychologie Verlags Union.
- Schnotz, W. & Dutke, S. (2004). Kognitionspsychologische Grundlagen der Lesekompetenz: Mehrebenenverarbeitung anhand multipler Informationsquellen. In U. Schiefele, C. Artelt, W. Schneider & P. Stanat (Hrsg.), *Struktur, Entwicklung und Förderung von Lesekompetenz* (S. 61-99). Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Schön, E. (1999). Geschichte des Lesens. In B. Franzmann, K. Hasemann, D. Löffler & E. Schön (Hrsg.), *Handbuch Lesen* (S. 1-85). München: Saur.
- Schunk, D. H. & Zimmermann, B. J. (1997). Developing self-efficacious readers and writers: The role of social and self-regulatory processes. In J. T. Guthrie & A. Wigfield (Eds.), *Reading engagement: Motivation readers* (pp. 34-50). Newark, DE: International Reading Association.
- Sharon, A. T. (1973-1974). What do adults read? *Reading Research Quarterly*, 9 (2), 148-169.
- Shavelson, R. J., Hubner, J. J. & Stanton G. C. (1976). Self-concept: Validation of construct interpretations. *Review of Educational Research*, 46, 407-441.
- Skaalvik, E. M. & Valas, H. (1999). Relations among achievement, self-concept and motivation in mathematics and language arts. A longitudinal study. *Journal of Experimental Education*, 67, 135-149.

- Smith, M. C. (1996). Differences in adults' reading practices and literacy proficiencies. *Reading Research Quarterly*, 31 (2), 196-219.
- Spies, K. & Hesse, F. W. (1991). *Emotional influences on cognition with respect to learning contexts*. Paper presented at the 4<sup>th</sup> European Conference for Research on Learning and Instruction, Turku, Finland.
- Spilich G. J. (1983). Life-span components of text processing: Structural and procedural differences. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 22, 231-244.
- Spilich, G. J., Vesonder, G. T., Chiesi, H. L. & Voss, J. F. (1979). Text processing of domain-related information for individuals with high- and low-domain knowledge. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 18, 275-290.
- Stamm, K. R. & Jacobovitch, M. (1980). How much do they read in the daily newspaper: A measurement study. *Journalism Quarterly*, 57 (2), 234-242.
- Stanovich, K. E. (1980). Toward an interactive-compensatory model of individual differences in the development of reading fluency. *Reading Research Quarterly*, 16, 32-71.
- Stanovich, K. E. & Cunningham, A. E. (1991). Reading as a constraint reasoning. In R. J. Sternberg & P. A. Frensch (Eds.), *Complex problem solving: Principles and mechanisms* (pp.3-60). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Steinert, J. (1978). *Allgemeiner Deutscher Sprachtest*. Braunschweig/Göttingen: Westermann/Hogrefe.
- Steinkamp, G. & Stief, W. H. (1978). *Lebensbedingungen und Sozialisation*. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Stoll, F. (1983). Der arbeitende Mensch: Bezugssystem und Kriterien. In F. Stoll (Hrsg.), *Arbeit und Beruf, Bd. 1* (S. 209-213). Weinheim: Beltz.
- Stoll, F. (1999a). Zur Bedeutung des Lesens und Schreibens. In P. Notter, E.-M. Bonerad & F. Stoll (Hrsg.), *Lesen – eine Selbstverständlichkeit? Schweizer Bericht zum „International Adult Literacy Survey“* (S. 25-30). Zürich: Rüegger.
- Stoll, F. (1999b). Die drei Kompetenzen im internationalen Vergleich. In P. Notter, E.-M. Bonerad & F. Stoll (Hrsg.), *Lesen – eine Selbstverständlichkeit? Schweizer Bericht zum „International Adult Literacy Survey“* (S. 41-57). Zürich: Rüegger.
- Stoll, F. & Notter, P. (1996). Zum OECD-Bericht „Literacy, Economy and Society“. Geringe Grundqualifikationen im Lesen und Rechnen auch in der Schweiz. *Leseforum Schweiz*, 5, 3-5.
- Stoll, F. & Notter, P. (1998). Domain-specific control beliefs in literacy and numeracy versus actual performance among adults. In W. J. Perrig & A. Grob (Hrsg.), *Control of human behaviour, mental processes, and consciousness* (pp. 20-21). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Stoll, F. & Notter, P. (1999a). Hohe Selbsteinschätzung – warum? In P. Notter, E.-M. Bonerad & F. Stoll (Hrsg.), *Lesen – eine Selbstverständlichkeit? Schweizer Bericht zum „International Adult Literacy Survey“* (S. 171-190). Zürich: Rüegger.
- Stoll, F. & Notter, P. (1999b). *Lesekompetenzen der Erwachsenen in der Schweiz. Umsetzungsbericht*. Aarau: Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung.
- Suter, C. (Hrsg.). (2000). *Sozialbericht 2000*. Zürich: Seismo.

- Sutter, T. (2002). Anschlusskommunikation und die kommunikative Verarbeitung von Medienangeboten. Ein Aufriss im Rahmen einer konstruktivistischen Theorie der Mediensozialisation. “. In N. Groeben & B. Hurrelmann (Hrsg.), *Lesekompetenz. Bedingungen, Dimensionen, Funktionen* (S. 80-105). Weinheim: Juventa.
- Szalai, A. (1972). *The use of time – Daily activities of urban and suburban populations*. Mouton, The Hague: Paris.
- Taylor, B. M., Frye, B. J. & Maruyama, G. M. (1990). Time spent reading and reading growth. *American Educational Research Journal*, 27, 351-362.
- Thorndike, E. L. (1917a). Reading as a reasoning: A study of mistakes in paragraph reading. *Journal of Educational Psychology*, 8, 323-332.
- Thorndike, E. L. (1917b). The psychology of thinking and the case of reading. *Psychological Review*, 24, 220-234.
- Thorndike, E. L. (1917c). The understanding of sentences: A study of errors in reading. *The Elementary School Journal*, 18, 98-114.
- Thorndike, R. L. (1973/1974). “Reading as reasoning”. *Reading Research Quarterly*, 9, 135-147.
- Tillmann & Meier (2001). Schule, Familie und Freunde – Erfahrungen von Schülerinnen und Schülern in Deutschland. In Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.), *PISA 2000: Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich* (S. 468-509). Opladen: Leske + Budrich.
- Tinker, M. A. (1969). *Bases for effective reading*. Minneapolis, MN: University of Minneapolis Press.
- Tobias, S. (1992). The impact of text anxiety on cognition in school learning. In K. Hagtvet (Ed.), *Advances in text anxiety research* (Vol. 7, pp. 18-31). Lisse: Swets & Zeitlinger.
- Tuinman, J. J. & Brady, M. E. (1974). How does vocabulary account for variance on reading comprehension tests? A preliminary analysis. In P. L. Naegele (Ed.), *Interaction: Research and practice for college-adult reading. Twenty-third yearbook of the National Reading Conference* (pp. 121-137). Clemson, SC: National Reading Conference.
- Ullman, S. (1984). Visual routines. *Cognition*, 18, 97-159.
- UNESCO & OECD (2000). *Investing in education. Analysis of the 1999 world education indicators*. Paris: OECD.
- van Dijk, T. A. (1980). *Macrostructures: An interdisciplinary study of global structures in discourse, interaction, and cognition*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- van Dijk, T. A. & Kintsch, W. (1983). *Strategies of discourse comprehension*. New York, NY: Academic Press.
- van Kraayenoord, C. E. & 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, 305-324.
- Vaughan, J. L. (1975). The effects of interest on reading comprehension among ability groups and across grade levels. *Yearbook of the National Reading Conference*, 24, 172-176.
- Vernon, P. E. (1962). The determinants of reading comprehension. *Educational and Psychological Measurement*, 22, 269-286.
- Wade, S. E. & Adams, R. B. (1990). Effects of importance and interest on recall of bibliographical text. *Journal of Reading Behavior*, 22, 331-353.

- Walker, S. M., Noland, R. G. & Greenshields, C. M. (1979). The effect of high and low interest content on instructional levels in informal reading inventories. *Reading Improvement*, 16, 297-300.
- Weaver, C. A. & Kintsch, W. (1996). Expository text. In R. Barr, M. L. Kamil, P. Mosenthal & P. D. Pearson (Eds.), *Handbook of reading research, Vol. 2*, (pp. 230-245). Mahawa, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Weber, C. K. (1979). *Cognitive and affective influences on text comprehension*. Unpublished doctoral dissertation, New York University.
- Weiner, B. (1986). *An attributional theory of motivation and emotion*. New York: Springer.
- Weinert, F.E. & Kluwe, R.H. (Hrsg.). (1984): *Metakognition, Motivation und Lernen*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Weinstein, C. E. & Mayer, R. E. (1986). The teaching of learning strategies. In M. C. Wittrock (Ed.), *Handbook of research in teaching* (pp. 315-327). New York: Macmillan.
- Wertheimer, M. (1938). *Laws of organization in perceptual forms in a source book for Gestalt Psychology*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Wigfield, A. & Eccles, J. S. (1992). The development of achievement task values: A theoretical analysis. *Developmental Review*, 12, 265-310.
- Wigfield, A. & Guthrie, J. T. (1997a). Motivation for reading: An overview. *Educational Psychologist*, 32, 57-58.
- Wigfield, A. & Guthrie, J. T. (1997b). Relations of children's motivation for reading to the amount and breath of their reading. *Journal of Educational Psychology*, 89, 420-432.
- Wigfield, A. & Karpathian, M. (1991). Who am I and what can I do: Children's self-concepts and motivation in achievement situations. *Educational Psychologist*, 26, 233-261.
- Wimmer, H. & Goswami, U. (1994). The influence of orthographic consistency on reading development: Word recognition in English and German children. *Cognition*, 51, 91-103.
- Winn, W. D. (1994). Contributions of perceptual and cognitive processes to the comprehension of graphics. In W. Schnotz & R. Kulhavy (Eds.), *Comprehension of graphics* (pp. 3-27). Amsterdam: North-Holland.
- Wippich, W. (1982). Textverarbeitung unter Entspannung: Kontexteffekte beim Behalten. *Zeitschrift für Experimentelle und Angewandte Psychologie*, 2, 343-356.
- Wygotski, L. S. (1964). *Denken und Sprechen*. Berlin (DDR): Akademie Verlag.
- Yekovich, F. R., Walker, C. H., Ogle, L. T. & Thompson, M. A. (1990). The influence of domain knowledge on inferencing in low-aptitude individuals. In A. C. Graesser & G. H. Bower (Eds.), *Inferences and text comprehension* (pp. 259-278). San Diego: Academic Press.

## Anhang

Beispieltexte und Beispielaufgaben  
zur Erfassung von Leseverständnis  
in den Studien 1 und 3

Beispielaufgaben Leseverständnis aus dem International Adult Literacy Survey:  
Prosa-Skala

<b>MEDCO ASPIRIN</b>	500
<b>ANWENDUNGSGBIETE:</b> Kopfschmerzen, Muskelschmerzen, Rheumatische Beschwerden, Zahnschmerzen, Ohrenscherzen. LINDERT ALLGEMEINE ERKÄLTUNGSBESCHWERDEN.	
<b>DOSIERUNG:</b> ORAL. 1 bis 2 Tabletten alle 6 Stunden, möglichst zu den Mahlzeiten, für nicht länger als 7 Tage. Aufbewahrung an einem kühlen trockenen Ort.	
<b>GEGENANZEIGEN:</b> Nicht einnehmen bei Gastritis oder Magengeschwür. Nicht einnehmen bei gleichzeitiger Behandlung mit blutgerinnungshemmenden Medikamenten. Nicht einnehmen bei Lebererkrankung oder Bronchialasthma. Kann bei Einnahme in hoher Dosierung oder über einen längeren Zeitraum Nierenschäden verursachen. Bei Einnahme dieses Medikamentes durch Kinder mit Grippe oder Windpocken sollten Sie sich bei einem Arzt über das Reye-Syndrom, eine seltene, aber schwere Erkrankung, informieren. Lassen Sie sich vor der Anwendung dieses Medikamentes während Schwangerschaft oder Stillzeit von einem Arzt beraten, besonders während der letzten drei Monate der Schwangerschaft. Konsultieren Sie einen Arzt, wenn Ihre Beschwerden nicht abklingen oder im Fall einer versehentlichen Überdosierung. Außerhalb der Reichweite von Kindern aufbewahren.	
<b>ZUSAMMENSETZUNG:</b> Jede Tablette enthält 500 mg Acetylsalicylsäure.	
Reg. Nr. 88246	0 
<small>Hergestellt in den U.S.A. von STERLING PRODUCTIONS, INC. 1600 Middletown Industrial Blvd., Louisville, Kentucky 40223</small>	

Reprinted by permission

Beispielaufgaben Leseverständnis aus dem International Adult Literacy Survey:  
Prosa-Skala

**Fragen D1-D3.** Benutzen Sie die Gebrauchsanweisung für ein Medikament auf der gegenüberliegenden Seite, um die Aufgaben D1 bis D3 zu bearbeiten.

**D1.** Wie viele Tage darf man dieses Medikament längstens einnehmen?

\_\_\_\_\_

**D2.** Notieren Sie drei Situationen, in denen Sie bei Einnahme dieses Medikaments einen Arzt konsultieren sollten.

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

**D3.** Wie viele Tabletten darf man in 24 Stunden maximal einnehmen?

\_\_\_\_\_

## Beispielaufgaben Leseverständnis aus dem International Adult Literacy Survey: Prosa-Skala

### IMPATIENS (Fleissiges Lieschen)

Wie viele andere Kulturpflanzen kann das Impatiens auf eine lange Geschichte zurückblicken. Eine der älteren Arten stand bestimmt auf Großmutterns Fensterbrett. Heutzutage findet man die Hybriden vielfach in Haus und Garten.

**Herkunft:** Die Vorfahren des Impatiens, *Impatiens Sultani* und *Impatiens Holstii*, gibt es vermutlich auch heute noch in den tropischen Bergwäldern Ostafrikas und auf den Inseln vor der Küste, hauptsächlich Sansibar. Die europäische Zuchtpflanze erhielt den Namen *Impatiens Walleriana*.

**Aussehen:** Eine krautartige, buschige Pflanze mit einer Größe von 30 bis 40 cm. Die dicken, fleischigen Stiele sind verzweigt und sehr saftig. Wegen der tropischen Herkunft ist die Pflanze kälteempfindlich. Die leicht grün oder weiss gesprenkelten Blätter sind spitz zulaufend, elliptisch und an den Rändern leicht gezahnt. Die glatte Blattoberfläche und die Stiele lassen auf einen hohen Wasserbedarf schließen.

**Blüte:** Die Pflanze blüht bis auf die Wintermonate das ganze Jahr hindurch in vielen verschiedenen Rottönen; die Blüten wachsen aus "Saugern" (d.h. in den "Achseln" der Stiele).

**Sorten:** Kräftige und niedrigwachsene Arten, etwa 20 bis 23 cm groß, sind für die Kultur in Töpfen geeignet. Eine Vielzahl der Hybriden kann in Blumenkästen oder in Blumenbeeten gezogen werden. Ältere Pflanzen mit höheren Stielen geben Blumenbeeten eine interessante Note.

**Allgemeine Pflege:** Im Sommer ist ein Platz im Schatten, ohne direkte Sonneneinstrahlung, am geeignetsten; im Herbst und im Frühling, Halbschatten. Wird die Pflanze im Winter an einem hellen Ort platziert, braucht sie mindestens 20°C; an einem dunkleren Ort reichen 15°C. Wenn die Pflanze einer Temperatur von 12-14°C ausgesetzt ist, verliert sie ihre Blätter und wird nicht mehr blühen. In nasser Erde verfaulen die Wurzeln.

**Bewässerung:** Je wärmer und heller der Ort, an dem die Pflanze steht, desto mehr Wasser braucht sie. Verwenden Sie stets mineralarmes Wasser. Es ist nicht sicher,

ob die Pflanze feuchte Luft braucht oder nicht. Sprühen Sie keinesfalls Wasser direkt auf die Blätter; das verursacht Flecken.

**Düngung:** Düngen Sie wöchentlich während der Wachstumsperiode von März bis September. **Umtopfen:** Topfen Sie im Frühling oder im Sommer in leichten Boden mit Humus um (handelsübliche Blumenerde). Es ist besser, alte Pflanzen wegzuerwerfen und neue zu ziehen.

**Zucht:** Stecklinge oder Samen. Samen keimen in 10 Tagen.

**Krankheiten:** Zuviel Sonne im Sommer macht die Pflanze holzig. Wenn die Luft zu trocken ist, können kleine weiße Fliegen oder Blattläuse auftauchen.

Beispielaufgaben Leseverständnis aus dem International Adult Literacy Survey:  
Prosa-Skala

**Fragen B1-B3.** Benutzen Sie den Artikel über die Pflanze "Impatiens" auf der gegenüberliegenden Seite, um die Aufgaben B1 bis B3 zu bearbeiten.

**B1.** Auf was lassen dem Artikel zufolge die glatte Blattoberfläche und die Stiele über die Pflanze schließen?

---

---

**B2.** Notieren Sie unter Benutzung der Informationen des Artikels zwei besondere Vorzüge des Impatiens.

---

---

**B3.** Was passiert, wenn die Pflanze Temperaturen von 14°C oder darunter ausgesetzt ist?

---

---

## Beispielaufgaben Leseverständnis aus dem International Adult Literacy Survey: Prosa-Skala

**AMCO**

AMCO Industriebetriebe  
Personalabteilung

### Zentrum für Interne und Externe Mobilität

#### *Was ist ZIEM?*

ZIEM ist die Abkürzung für Zentrum für Interne und Externe Mobilität und ist der Personalabteilung angeschlossen. Angestellte dieser Abteilung arbeiten bei ZIEM zusammen mit Mitgliedern anderer Abteilungen und Beratern für die Berufslaufbahn aus öffentlichen Institutionen.

ZIEM hilft Arbeitnehmern bei ihrer Suche nach einer anderen Arbeitsstelle innerhalb oder außerhalb der Firma **AMCO**.

#### *Was macht ZIEM?*

ZIEM unterstützt Arbeitnehmer, die ernsthaft an einer anderen Arbeit interessiert sind, durch folgende Tätigkeiten:

##### *- Stellen-Datenbank*

Nach einem Gespräch mit dem Berater werden Informationen in eine Datenbank eingegeben, die Arbeitssuchende und Arbeitsangebote bei Amco und bei anderen Firmen speichert.

##### *- Beratung*

Die Kompetenzen der Arbeitnehmer werden in Beratungsgesprächen zur beruflichen Laufbahn bestimmt.

##### *- Kurse*

Es werden Kurse (in Zusammenarbeit mit der Abteilung für Information und Training) über Arbeitssuche und Laufbahnplanung organisiert.

##### *- Projekte für neue Berufswege*

ZIEM unterstützt und koordiniert Projekte, um Arbeitnehmer auf neue Berufswege und neue Perspektiven vorzubereiten.

##### *- Vermittlung*

Bei Umstrukturierungen in Abteilungen wirkt ZIEM als Vermittler zwischen Arbeitnehmern, deren Stelle hierdurch bedroht ist, und Arbeitgebern. ZIEM hilft Arbeitnehmern gegebenenfalls, eine neue Stelle zu finden.

#### *Was kostet ZIEM?*

Die Gebühr wird in Rücksprache mit der Abteilung, in der Sie arbeiten, festgelegt. Viele Dienstleistungen von ZIEM sind kostenlos. Unter Umständen kommen auch Kosten in Form von Geld oder zusätzlicher Arbeitszeit auf Sie zu.

#### *Wie arbeitet ZIEM ?*

ZIEM unterstützt Arbeitnehmer, die ernsthaft eine andere Arbeit innerhalb oder außerhalb der Firma in Erwägung ziehen.

Betroffene reichen eine Bewerbung ein. Ein Gespräch mit dem Personalberater bietet sich vorher an. Sie sollten zuerst mit ihm über Ihre Wünsche und Ihre Voraussetzungen für Ihre weitere Laufbahn sprechen. Er kennt Ihre Fähigkeiten und die Entwicklungen innerhalb Ihrer Abteilung.

Nehmen Sie Kontakt mit ZIEM über den Personalberater auf. Er unterstützt Sie bei Ihrer Bewerbung, auf die dann ein Gespräch folgt.

#### *Weitere Informationen*

Die Personalabteilung kann Ihnen weitere Informationen geben.

Beispielaufgaben Leseverständnis aus dem International Adult Literacy Survey:  
Prosa-Skala

**Fragen A10-A12.** Benutzen Sie das Informationsblatt einer Personalabteilung auf der gegenüberliegenden Seite, um die Aufgaben A10 bis A12 zu bearbeiten.

**A10.** Wo können Sie laut Informationsblatt weitere Informationen über ZIEM bekommen?

---

**A11.** Was kann ZIEM für Arbeitnehmer tun, deren Arbeitsplatz wegen einer Umstrukturierung ihrer Abteilung bedroht ist? Notieren Sie bitte zwei Möglichkeiten.

---

---

**A12.** Notieren Sie zwei in dem Informationsblatt aufgeführte Gründe, warum man vor einer Anmeldung bei ZIEM die weiteren Arbeitsmöglichkeiten mit einem Personalberater besprechen sollte.

---

---

Beispielaufgaben Leseverständnis aus dem International Adult Literacy Survey:  
Dokumente-Skala

### NUR WENIGE HOLLÄNDISCHE FRAUEN AN DER TAFEL

In den Niederlanden gibt es im Vergleich zu anderen Ländern nur einen geringen Anteil an Lehrerinnen. In den meisten anderen Ländern üben in der Mehrzahl Frauen den Lehrerberuf aus. Rechnet man jedoch Schulinspektoren und Rektoren hinzu, sinkt der Anteil stark, und Frauen sind überall in der Minderheit.



Anteil von Lehrerinnen (Vorschule, Grundschule und Sekundarstufe)

Beispielaufgaben Leseverständnis aus dem International Adult Literacy Survey:  
Dokumente-Skala

**Fragen G1-G3.** Benutzen Sie das Schaubild über den Anteil von Frauen im Lehrerberuf auf der gegenüberliegenden Seite, um die Fragen G1 bis G3 zu beantworten.

**G1.** Wie hoch ist der Anteil von Frauen im Lehrerberuf in Griechenland?

\_\_\_\_\_

**G2.** Berechnen Sie den prozentualen Anteil von Männern im Lehrerberuf in Italien.

\_\_\_\_\_

**G3.** In welchem Land, außer den Niederlanden, sind Frauen im Lehrerberuf in der Minderheit?

\_\_\_\_\_



Beispielaufgaben Leseverständnis aus dem International Adult Literacy Survey:  
Dokumente-Skala

**Fragen D4-D5.** Benutzen Sie den Vordruck für einen Kopierauftrag auf der gegenüberliegenden Seite, um die Aufgaben D4 und D5 zu bearbeiten.

**D4.** Nehmen Sie an, ein Katalog umfaßt 105 Blätter und Sie müssen von diesem Katalog 300 Kopien anfertigen lassen. Würde Quick Copy diese Aufgabe übernehmen? Begründen Sie Ihre Antwort.

---

---

**D5.** Sie benötigen eine Auflage von 12 Exemplaren von einem 135 Seiten langen Bericht. Tragen Sie die benötigten Informationen in Abschnitt 5 des Quick Copy-Kopierauftrags ein und berechnen Sie die Gesamtzahl der Kopien.

# Beispielaufgaben Leseverständnis aus dem International Adult Literacy Survey: Dokumente-Skala

## BEWERTUNG



### Uhrenradios

Aufgelistet nach Typen; innerhalb der Typen nach der Gesamtpunktzahl geordnet. Unterschiede in der Punktzahl von 4 oder weniger Punkten wurden nicht als signifikant erachtet.

**1 Marke und Modell.** Wenn Sie ein bestimmtes Modell nicht bekommen können, rufen Sie den Hersteller an. Die Telefonnummern finden Sie auf Seite 736.

**2 Preis.** Vom Hersteller empfohlener Preis, gefolgt von dem durchschnittlichen Ladenpreis.

**3 Abmessungen.** Auf ganze Zentimeter aufgerundet.

**4 Gesamtpunktzahl.** Ein Maß, das die Ergebnisse unserer gesamten Tests und Urteile umfaßt. Ein "perfektes" Radio hätte 100 Punkte bekommen.

**5 Bedienung.** Diese Bewertung setzt sich zusammen aus der Lesbarkeit der Anzeige, der Bedienungsfreundlichkeit beim Einstellen von Radio und Wecker und dem Vorhandensein oder Fehlen von nützlichen Ausstattungsmerkmalen.

**6 Leistung.** Ein Gesamturteil der Leistungen in unseren Tests über: Empfindlichkeit und Trennschärfe; Senderwahl; Anzahl der empfangenen Sender; die Fähigkeit, den stärkeren von zwei Sendern auf der gleichen Frequenz zu empfangen; Antennenausrichtung; die Fähigkeit, Signale gerade über dem UKW-Band zu ignorieren; Resistenz gegen Interferenzen von Signalen startender Flugzeuge und ähnlichem.

**7 Empfindlichkeit.** Wie gut jedes Radio einen Sender empfängt, der leicht gestört ist.

**8 Trennschärfe.** Wie gut jedes Radio eineschwache Station neben einer starken auf der Skala empfängt.

**9 Tonqualität.** Basiert hauptsächlich auf Computeranalysen von der Leistung des Lautsprechers und auf Hörtests von Musik-CDs. Kein Modell erzeugte High-Fidelity Klang.

**10 Umkehrbare Zeiteinstellung.** Diese nützliche Funktion macht das Einstellen von Uhr- und Weckzeiten einfach. Wenn Sie die gewünschte Uhrzeit überschritten haben, stellen Sie sie einfach zurück.

**11 Zweifachwecker.** Erlaubt es, zwei verschiedene Weckzeiten einzustellen.

### 1 Marke und Modell

#### Uhrenradios mit Vollausrüstung

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11			
RCA RP-3690	FR 50/FR 40	3x10x7	86	●	●	●	●	●	✓	✓	12	A,B,D,H,J,L,O,T,U	A
Sony ICF-C303	50/45	2x8x6	84	●	●	●	●	●	✓	✓	12	C,E,F,I,N,T	C
Panasonic RC-X220	50/45	4x11x5	82	●	●	●	●	●	✓	✓	12	A,G,K,M,O,S,T,U	b,c
Realistic 272	50/30	2x11x6	79	●	●	●	●	●	✓	✓	3	A,G,H,K,O,T	D
Magnavox AJ3900	65/-	6x15x5	78	●	●	●	●	●	✓	✓	3	D,G,K,M,O,R,T	b,g
Emerson AK2745	39/20	3x11x6	70	●	●	●	●	●	✓	✓	3	G,O	g
Soundesign 3753	20/20	3x9x5	62	●	●	●	●	●	✓	✓	3	J,Q	d,h

#### Uhrenradios mit Grundausstattung

Realistic 263	28/18	4x8x4	74	●	●	●	●	●	-	-	3	A,D,H,O,P,U	h
Soundesign 3622	12/10	2x8x5	68	●	●	●	●	●	-	-	3	U	d
Panasonic RC-6064	18/15	2x8x5	67	●	●	●	●	●	-	-	12	-	b,c
General Electric 7-4612	13/10	2x8x5	66	●	●	●	●	●	-	-	12	A,D	a,g
Lloyds CR001	20/15	2x7x5	64	●	●	●	●	●	-	-	3	U	-
Sony ICF-C240	15/13	2x7x6	63	●	●	●	●	●	-	-	12	-	l,g
Emerson AK2720	19/10	2x8x5	61	●	●	●	●	●	-	-	3	O,T	e
Gran Prix D507	15/10	2x7x4	54	●	●	●	●	●	-	-	3	-	d

#### Uhrenradios mit Kassettenabspielgerät

General Electric 7-4965	60/50	4x12x6	85	●	●	●	●	●	✓	✓	12	A,D,G,H,K,O,S,T	-
Panasonic RC-X250	1	4x13x5	76	●	●	●	●	●	✓	✓	12	A,G,K,O,R,U	b,c
Sony ICF-CS650	75/65	6x11x6	74	●	●	●	●	●	✓	✓	12	G,R,T,U	c,f,i
Soundesign 3844MGY	40/30	5x12x5	62	●	●	●	●	●	-	-	3	G,K,J,S,U	F,G,I,M

1 Auslaufmodell. Ersetzt durch RC-X260, Listenpreis FR 79.- und durchschnittlicher Ladenpreis FR 60.-.

#### Gemeinsame Leistungen

Alle: • Nachweckzeit von etwa 8 Minuten möglich.  
• Zeiteinstellungen werden während kurzer Stromausfälle gespeichert.

Außer wenn nicht anders vermerkt:

• Batterieunterstützung zum Speichern von Uhr- und Weckzeit. • Schlummer-Radio spielt bis zu 60 Minuten und schaltet dann automatisch ab. • Wiedereinschalten des Weckers möglich.

#### Schlüssel für "Vorteile"

A-Wecker arbeitet trotz Stromausfall.  
B-zeigt die aktuelle Zeit plus bis zu zwei Weckzeiten an.  
C-Zweifachwecker für zwei verschiedene Stationen einstellbar.  
D-Sumnton hat regelbare Lautstärkekontrolle.  
E-für das Speichern der Zeiteinstellungen wird keine Batterie benötigt.  
F-Digitalabstimmung mit Stationstasten.  
G-Radio kann in Stereo empfangen.  
H-Batteriestärkenanzeige.  
I-beleuchtete Senderskala.

J-beleuchteter Senderzeiger.  
K-Kopfhörerbuchse.  
L-Schlummer-einstellung.  
M-Anschluß für Kassettenspieler oder CD Player.  
N-Anzeige für Datum und Zeit.  
O-Anzeige mit Helligkeitsschalter.  
P-Anzeige mit größeren Ziffern als im Durchschnitt.  
Q-Nachlicht - paßt sich Raumlicht an.  
R-Buß-Steuerungs-Tonkontrolle.  
S-Höhen-Tonkontrolle.  
T-besser als im Durchschnitt bei der Sendereinstellung.  
U-besser als im Durchschnitt bei der Antennenausrichtung.

#### Schlüssel für "Nachteile"

a-unbeabsichtigte Zeit-Verstellung möglich.  
b-Kontrollschalter für Zeiteinstellung oder Dimmer unzugänglich an Radiounter- oder hintersitze angebracht.  
c-in hell erleuchteten Räumen ist die Anzeige besser als im Durchschnitt.  
d-Radiolautstärke muß vollständig heruntergedreht werden, damit der Sumnton hörbar wird.

e-hat keinen Sumnton; Radio ist einziger Wecker.  
f-hat keine Anzeige, daß Wecker eingeschaltet ist.  
g-hat keinen Schalter zum Wiedereinschalten des Weckers.  
h-Zeiteinstellung hat keinen Schnell-Rücklauf.  
i-langsamere Vorlauf, schneller Rücklauf für Zeiteinstellung.

#### Schlüssel für "Bemerkungen"

A-Anzeige mit grünen Ziffern.  
B-Anzeige mit blauen Ziffern.  
C-Anzeige mit LCD (Flüssigkristall)-Ziffern.  
D-Anschlußmöglichkeit für eine externe Antenne.  
E-3-fach Graphic Equalizer.  
F-Kassettenspieler hat keine Aufnahme-funktion.  
G-Kassettenspieler hat keine Rückspulfunktion.  
H-Modell erlaubt Wecken mit Kassettenspieler.  
I-Kassettenspieler hat höhere Gleichlaufschwankungen als im Durchschnitt.  
J-Garantiereparaturen kosten Fr 3.- Bearbeitungsgebühr.  
K-Garantiereparaturen kosten Fr 3.50 Bearbeitungsgebühr.  
L-Garantiereparaturen kosten Fr 6.- Bearbeitungsgebühr.  
M-Garantiereparaturen kosten Fr 10.- Bearbeitungsgebühr.

Beispielaufgaben Leseverständnis aus dem International Adult Literacy Survey:  
Dokumente-Skala

**Fragen G7-G9.** Benutzen Sie die Tabelle über die Bewertung von Uhrenradios auf der gegenüberliegenden Seite, um die Fragen G7 bis G9 zu beantworten.

**G7.** Welches Uhrenradio mit Vollausstattung wurde in der Rubrik "Leistung" am besten beurteilt?

\_\_\_\_\_

**G8.** Welche zwei Eigenschaften fehlen bei allen Uhrenradios mit Grundausstattung?

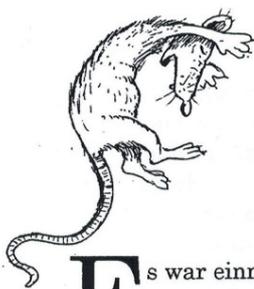
\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

**G9.** Wie hoch ist der durchschnittliche Ladenpreis für das Uhrenradio mit Grundausstattung, das die höchste Gesamtpunktzahl erhalten hat?

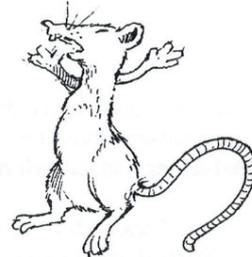
\_\_\_\_\_

Ausschnitt aus dem Prosatext zum Leseverständnis aus der Studie „Lesen in der Sekundarstufe (LISA)“, Text und Aufgaben stammen aus der IGLU-Studie (Bos, Lankes, Prenzel, Schwippert, Walther & Valtin, 2003):



## Mäuse auf dem Kopf

von Roald Dahl



**E**s war einmal ein alter Mann, der war 87 Jahre alt und hieß Labon. Sein ganzes Leben lang war er ein ruhiger und friedfertiger Mensch gewesen. Er war sehr arm und sehr glücklich.

Als Labon bemerkte, dass er Mäuse im Haus hatte, störte ihn das zunächst nicht sehr. Aber die Mäuse vermehrten sich. Sie fingen an, ihn zu stören. Sie vermehrten sich immer weiter, und schließlich konnte selbst Labon es nicht mehr ertragen.

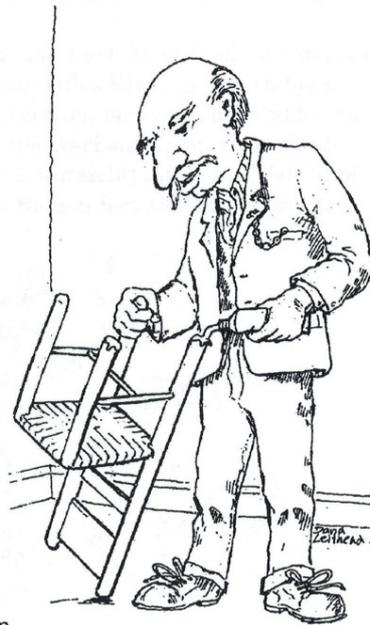
“Das ist zu viel des Guten”, sagte er. “Das geht wirklich ein bisschen zu weit.” Er humpelte aus dem Haus und die Straße hinunter zu einem Laden, wo er einige Mausefallen, ein Stück Käse und Klebstoff kaufte.

Als er wieder zu Hause war, strich er den Klebstoff auf die Unterseite der Mausefallen und klebte sie an die Decke. Dann befestigte er vorsichtig den Käse als Köder und spannte die Fallen.

Als die Mäuse in der nächsten Nacht aus ihren Löchern kamen und die Mausefallen an der Decke sahen, hielten sie das zunächst für einen tollen Witz. Sie liefen über den Fußboden, stießen einander in die Rippen und zeigten mit ihren Vorderpfoten an die Decke, wobei sie vor Lachen fast umfielen. Mausefallen an der Decke, das war schließlich ganz schön dumm.

Als Labon am nächsten Morgen herunterkam und sah, dass keine einzige Maus in der Falle saß, lächelte er, aber sagte kein Wort.

Er nahm einen Stuhl und strich Klebstoff unten auf die Beine und klebte ihn umgedreht an die Decke, ganz nah bei den Mausefallen. Dasselbe machte er mit dem Tisch, dem Fernseher und der Lampe. Alles, was auf dem Fußboden stand, nahm er und klebte es umgedreht an die Decke. Er klebte da oben sogar einen kleinen Teppich fest.



Beispielaufgaben zum Prosatext aus „Lesen in der Sekundarstufe (LISA)“, Text und Aufgaben stammen aus der IGLU-Studie (Bos, Lankes, Prenzel, Schwippert, Walther & Valtin, 2003):

### Fragen zum Text „Mäuse auf dem Kopf“

1. Warum wollte Labon die Mäuse loswerden?

- A Er hatte Mäuse schon immer gehasst.
- B Es gab zu viele von ihnen.
- C Sie lachten zu laut.
- D Sie aßen seinen ganzen Käse auf.

2. Wo stellte Labon die Mausefallen auf?

- A In einem Korb.
- B In der Nähe der Mauselöcher.
- C Unter den Stühlen.
- D An der Decke.

3. Warum stießen die Mäuse einander in die Rippen und zeigten mit den Vorderpfoten nach oben, als sie in der ersten Nacht aus ihren Löchern kamen?

- A Weil sie einen Stuhl an der Decke sahen.
- B Weil sie dachten, Labon hätte etwas Dummes getan.
- C Weil sie den Käse in den Mausefallen haben wollten.
- D Weil sie vor dem, was sie sahen, Angst hatten.

Beispielaufgaben zum Prosatext aus „Lesen in der Sekundarstufe (LISA)“, Text und Aufgaben stammen aus der IGLU-Studie (Bos, Lankes, Prenzel, Schwippert, Walther & Valtin, 2003):

4. Warum lächelte Labon, als er sah, dass keine einzige Maus in der Falle saß?



---

---

5. Was tat Labon, nachdem er den Stuhl an die Decke geklebt hatte?

- A Er lächelte und sagte kein Wort.
- B Er kaufte ein paar Mausefallen.
- C Er klebte alles an die Decke.
- D Er gab den Mäusen ein bisschen Käse.

6. Worauf glaubten die Mäuse in der zweiten Nacht zu stehen? Was taten sie, um das Problem zu lösen?



---

---

---

---

7. Finde **einen** der Sätze, die die Angst der Mäuse während der zweiten Nacht beschreiben, und schreibe ihn heraus.



---

---

Ausschnitt aus dem Sachtext zum Leseverständnis aus der Studie „Lesen in der Sekundarstufe (LISA)“, Text und Aufgaben stammen aus der IGLU-Studie (Bos, Lankes, Prenzel, Schwippert, Walther & Valtin, 2003):



## Die Nächte der jungen Papageientaucher

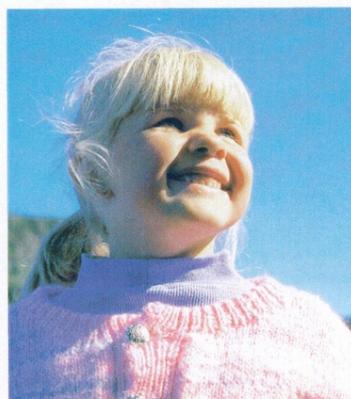
von Bruce McMillan

Jedes Jahr besuchen schwarz-weiße Vögel mit orangefarbenen Schnäbeln die isländische Insel Heimaey. Diese Vögel heißen Papageientaucher. Wegen ihrer bunten Schnäbel und schwerfälligen Bewegungen sind sie als die „Clowns der Meere“ bekannt. Besonders beim Starten und Landen fliegen die Papageientaucher sehr ungeschickt, weil sie unteretzte Körper und kurze Flügel haben.

**H**ella wohnt auf der Insel Heimaey. Jeden Tag sucht sie den Himmel ab. Während sie von einer Klippe über dem Meer aus den Himmel beobachtet, entdeckt sie den ersten Papageientaucher der Saison.

Sie flüstert leise: „Lundi“, das heißt auf Isländisch ‚Papageientaucher‘.

Bald ist der ganze Himmel von ihnen bedeckt - Papageientaucher, überall Papageientaucher. Sie kommen gerade von hoher See zurück, wo sie den Winter verbracht haben. Nun kehren sie zurück zu Hellas Insel und zu den benachbarten unbewohnten Inseln, um Eier zu legen und ihre Küken aufzuziehen. Die „Clowns der Meere“ suchen jedes Jahr dieselben Nisthöhlen auf. Sonst kommen sie überhaupt nicht an Land.



Ausschnitt aus dem Sachtext zum Leseverständnis aus der Studie „Lesen in der Sekundarstufe (LISA)“, Text und Aufgaben stammen aus der IGLU-Studie (Bos, Lankes, Prenzel, Schwippert, Walther & Valtin, 2003):



Hella und ihre Freunde klettern über die Klippen, um die Vögel zu beobachten. Sie sehen, wie Männchen und Weibchen ihre Schnäbel aneinander tip-tip-tippen. Jedes Pärchen wird bald ein Ei tief in den Klippen ausbrüten. Wenn die Küken geschlüpft sind, werden die

Eltern Fisch nach Hause bringen, um sie damit zu füttern. Jedes Küken wird zu einem Jungvogel heranwachsen. Wenn die Jungen ihre ersten Flugversuche unternehmen, sind die Nächte der jungen Papageientaucher gekommen. Obwohl bis dahin noch viele Wochen vergehen werden, denkt Hella schon jetzt daran, ein paar Pappkartons vorzubereiten.

Den ganzen Sommer über fischen die erwachsenen Papageientaucher und sorgen für ihre Küken. Im August sind die Nisthöhlen von Blumen bedeckt. Wenn die Blumen in voller Blüte stehen, weiß Hella, dass das Warten auf die Nächte der jungen Papageientaucher nun ein Ende hat.

Die Küken sind in ihren versteckten Nestern zu Jungvögeln herangewachsen. Jetzt ist es Zeit für Hella und ihre Freunde, ihre Pappkartons und Taschenlampen für die Nächte der jungen Papageientaucher bereit zu halten. Heute Nacht geht es los. Während der nächsten beiden Wochen werden die Jungvögel die Inseln verlassen, um den Winter auf hoher See zu verbringen.

Im Dunkel der Nacht verlassen die Jungvögel ihre Nisthöhlen und versuchen zum ersten Mal zu fliegen. Von den hohen Klippen aus flattern sie los, aber sie kommen noch nicht weit. Die meisten plumpsen unversehrt ins Meer. Aber einige lassen sich vom Lichtschein des Dorfes verwirren - vielleicht halten sie ihn für Mondlicht, das sich auf dem Wasser spiegelt. Jede Nacht machen Hunderte von jungen Papageientauchern eine Bruchlandung im Dorf. Vom Boden aus können sie nicht losfliegen, und so laufen sie umher und versuchen sich zu verstecken.

Hella und ihre Freunde verbringen nun jede Nacht damit, nach den gestrandeten Jungvögeln zu suchen. Aber die Hunde und Katzen des Dorfes sind ebenfalls auf der Suche. Selbst wenn die Katzen und Hunde sie nicht zu fassen kriegen, können die jungen Papageientaucher von Autos oder Lastwagen überfahren werden. Die Kinder müssen die verirrtten jungen Papageientaucher unbedingt als erste finden! Um zehn Uhr abends sind alle



Beispielaufgaben zum Sachtext aus „Lesen in der Sekundarstufe (LISA)“, Text und Aufgaben stammen aus der IGLU-Studie (Bos, Lankes, Prenzel, Schwippert, Walther & Valtin, 2003):

### Fragen zum Text „Die Nächte der jungen Papageientaucher“

1. Warum sind Papageientaucher beim Starten und Landen so ungeschickt?

- A Weil es in ihrer Umgebung nur Eis und Schnee gibt.
- B Weil sie fast nie an Land kommen.
- C Weil sie sich fast immer auf den hohen Klippen aufhalten.
- D Weil sie untersetzte Körper und kurze Flügel haben.

2. Wo verbringen die Papageientaucher den Winter?

- A In den Klippen.
- B Am Strand.
- C Auf hoher See.
- D Auf dem Eis.

3. Weshalb kommen die Papageientaucher zur Insel?

- A Um gerettet zu werden.
- B Um nach Nahrung zu suchen.
- C Um Eier zu legen.
- D Um fliegen zu lernen.

Beispielaufgaben zum Sachtext aus „Lesen in der Sekundarstufe (LISA)“, Text und Aufgaben stammen aus der IGLU-Studie (Bos, Lankes, Prenzel, Schwippert, Walther & Valtin, 2003):

Bei den Fragen 7 und 8 sollst du erklären, wie Hella die jungen Papageientaucher rettet.

7. Erkläre, wie Hella ihre Taschenlampe benutzt, um die jungen Papageientaucher zu retten.



---

---

---

8. Erkläre, wie Hella die Pappkartons benutzt, um die jungen Papageientaucher zu retten.



---

---

---

9. Welche der folgenden Gefahren für junge Papageientaucher wird im Text angesprochen?

- A Sie können ertrinken, wenn sie im Meer landen.
- B Sie können sich in den Nisthöhlen verirren.
- C Sie bekommen vielleicht nicht genug Fisch von ihren Eltern.
- D Sie können von Autos und Lastwagen überfahren werden.

## *Lebenslauf*

Eva-Marie Bonerad

### Ausbildung

Grundschule (1972 – 1976)

Gymnasium mit Abitur (1976 – 1985)

Studium der Psychologie an der Julius-Maximilians-Universität Würzburg mit Diplom (1986 – 1993)

### Wissenschaftliche Berufstätigkeiten

Wissenschaftliche Hilfskraft am Psychologischen Institut der Universität Würzburg, Lehrstuhl Methodenlehre (1990 – 1992)

Wissenschaftliche Mitarbeiterin und Lehrbeauftragte am Psychologischen Institut der Universität Würzburg, Lehrstuhl Methodenlehre (1993)

Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Psychologischen Institut der Universität Konstanz, Fachgruppe Klinische Psychologie (1994 – 1995)

Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Psychologischen Institut der Universität Zürich, Abteilung Angewandte Psychologie (1996)

Wissenschaftliche Assistentin und Lehrbeauftragte am Psychologischen Institut der Universität Zürich, Abteilung Angewandte Psychologie (1997 – 2002)

Wissenschaftliche Mitarbeiterin im DFG-Projekt „LISA: Lesen in der Sekundarstufe“ am Psychologischen Institut der Universität Kiel (seit 2003)