

Bibliographischer Hinweis sowie Verlagsrechte bei den online-Versionen der DD-Beiträge:



**Halbjahresschrift für die
Didaktik
der deutschen Sprache und
Literatur**

<http://www.didaktik-deutsch.de>
15. Jahrgang 2010 – ISSN 1431-
4355
Schneider Verlag Hohengehren
GmbH

*Andreas Gold/Daniel Nix/Carola
Rieckmann/Cornelia Rosebrock*

**BEDINGUNGEN DES
TEXTVERSTEHENS BEI
LESESCHWACHEN
ZWÖLFJÄHRIGEN MIT UND
OHNE
ZUWANDERUNGSHINTERGRUND**

In: Didaktik Deutsch. Jg. 15. H. 28. S. 59-74.

Die in der Zeitschrift veröffentlichten Beiträge sind urheberrechtlich geschützt. Alle Rechte, insbesondere das der Übersetzung in fremde Sprachen, vorbehalten. Kein Teil dieser Zeitschrift darf ohne schriftliche Genehmigung des Verlages in irgendeiner Form – durch Fotokopie, Mikrofilm oder andere Verfahren – reproduziert oder in eine von Maschinen, insbesondere von Datenverarbeitungsanlagen, verwendbare Sprache übertragen werden.
– Fotokopien für den persönlichen und sonstigen eigenen Gebrauch dürfen nur von einzelnen Beiträgen oder Teilen daraus als Einzelkopien hergestellt werden.

Andreas Gold, Daniel Nix, Carola Rieckmann & Cornelia Rosebrock

BEDINGUNGEN DES TEXTVERSTEHENS BEI LESESCHWACHEN ZWÖLFJÄHRIGEN MIT UND OHNE ZUWANDERUNGSHINTERGRUND

Spätestens seit PISA 2000 (Baumert, Klieme, Neubrand, Prenzel, Schiefele, Schneider, Stanat, Tillmann & Weiß 2001) wird auch in der Deutschdidaktik über Ursachen und über mögliche Abhilfen des Umstands diskutiert, dass es für eine verhältnismäßig große Anzahl 15-jähriger Schülerinnen und Schüler problematisch ist, altersadäquate Texte verstehend zu lesen. Nahezu ein Viertel der 15-Jährigen scheitert an der Herstellung einfacher gedanklicher Verknüpfungen zwischen Sätzen und Textabschnitten und verfehlt damit die Mindestanforderungen an Lesekompetenz, die an den weiterführenden Schulen im Deutsch- und Fachunterricht gestellt werden (vgl. Artelt, Stanat, Schneider & Schiefele 2001). Noch immer wissen wir zu wenig über die Ursachen und Zusammenhänge, die dazu führen. Fest steht allerdings, dass die Leseleistungen der Betroffenen so schwach sind, dass der Erwerb von Wissen, der erfolgreiche Übergang in das Berufsleben, mithin also die gesellschaftliche Handlungsfähigkeit der Einzelnen im Rahmen gesellschaftlicher Teilhabe (vgl. Hurrelmann 2002) stark eingeschränkt bleiben. Vor allem für die Hauptschulen muss ein „Leseproblem“ konstatiert werden: Mehr als die Hälfte ihrer Schülerinnen und Schüler gehört der von PISA definierten „Risikogruppe“ schwacher Leser an. Verbunden damit gibt es auch ein Leseproblem bei Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund – sie sind unter den Leseschwachen überproportional häufig vertreten und ohnehin an Hauptschulen überrepräsentiert (Stanat 2003; Stanat & Schneider, 2004). Im folgenden Beitrag geht es um die Frage, ob sich die Versteheleistungen leseschwacher Hauptschüler – also einer besonderen Teilgruppe mit eingeschränkter Leistungsvarianz – anhand derselben Prädiktorvariablen vorhersagen lassen wie das üblicherweise der Fall ist, dann also, wenn alle Leserinnen und Leser betrachtet werden. Es wird auch geprüft, ob sich für Kinder mit und ohne Migrationshintergrund in dieser Gruppe ein vergleichbares Bedingungsgefüge im Blick auf Lesekompetenz auffinden lässt. Die Überprüfung dieser Fragen ist von praktischer Relevanz, weil es von der nachweislichen Bedeutsamkeit von Bedingungsfaktoren abhängt, ob sich der Einsatz von lesefördernden Maßnahmen auch empirisch begründet legitimieren lässt. Wären bei den schwachen und/oder nicht muttersprachlich deutschen Lesern die „bekannteren“ Bedingungsfaktoren der Lesekompetenz beispielsweise weniger bedeutsam, müsste das Folgen für die Planung unterrichtsinterner und -externer Förderkonzepte haben.

1 Bedingungsfaktoren des Textverstehens

Aus deutschdidaktischer Perspektive muss zunächst gefragt werden, welche Teilfertigkeiten der Lesekompetenz bei den leseschwachen Hauptschülern vorrangig förderbedürftig sind und welche individuellen, schulischen und sozialen Bedingungen zu den schwächeren Leseleistungen geführt haben. Teilfertigkeiten der Lesekompetenz sind die Worterkennung und das phonologische Rekodieren auf der Wortebene, das Erkennen und Verstehen syntaktischer Strukturen auf der Satzebene und das satzübergreifende Lesen, also die Konstruktion von Bedeutung aufgrund von text- und vorwissensbezogenen Inferenzen auf der Textebene. Für die zuletzt genannten „höheren“ Prozesse des Textverstehens ist es hilfreich und notwendig, dass die Verarbeitungsprozesse auf der Wort- und Satzebene in hinreichend automatisierter Weise ablaufen.

Aus der Forschungstradition zur Leseflüssigkeit (vgl. Kuhn & Stahl 2003; Rosebrock & Nix 2006; Gold 2009; Nix, in Druck) ist bekannt, dass sich gute und weniger gute Leser hinsichtlich der Genauigkeit und des Automatisierungsgrads beim Dekodieren auf Wort- und Satzebene unterscheiden – ebenso in ihrer Lesegeschwindigkeit (vgl. Pinnell, Pikulski, Wixson, Campbell, Gough & Beatty 1995). Von großer Bedeutung ist das deshalb, weil hinreichend flüssiges Lesen als wichtige Voraussetzung des verstehenden Lesens gilt. Erst durch einen hohen Präzisions- und Automatisierungsgrad der basalen Dekodierprozesse werden nämlich jene kognitiven Ressourcen frei, die für hierarchiehöhere Verstehensleistungen beim Lesen benötigt werden (vgl. Perfetti 1985; Pikulski & Chard 2005; Samuels 2002; Wember 2007).¹ Deshalb gelten auch die Lesegeschwindigkeit und der verfügbare Wortschatz als wichtige basale Prädiktoren des Leseverstehens (Lenhard & Artelt 2009). Dass es auch bidirektionale Zusammenhänge zwischen der Leseflüssigkeit und dem Textverstehen gibt, widerspricht dem nicht (vgl. Lutz Klauda & Guthrie 2008). Denn natürlich erleichtern die effizienter verlaufenden Top-down-Prozesse die zeitgleich stattfindende Bottom-up-Verarbeitung einer Textvorlage.

Neben der Leseflüssigkeit und dem Wortschatz gibt es weitere Bedingungsfaktoren des Textverstehens, die mit den kognitionspsychologischen Prozessen beim Lesen, mit persönlichen Merkmalen des lesenden Individuums und mit der individuellen Lesesozialisation verbunden sind. In der interdisziplinär betriebenen empirischen Leseforschung ist man sich weitgehend darüber einig, dass beim Erwerb von Lesekompetenz im Allgemeinen und für den Prozess des Textverstehens im Besonderen proximale und distale Bedingungsfaktoren auf unterschiedlichen Ebenen eine Rolle spielen (vgl. Hurrelmann 2004; Schaffner, Schiefele & Schneider 2004; Schnotz & Dutke 2004). Cornelia Rosebrock und Daniel Nix (2008) vereinen in ihrem Mehrebenenmodell des Lesens die kognitionspsychologische mit einer fachdidaktischen Perspektive. Daraus resultiert ein Aufbau, der insgesamt drei Betrachtungsdimensionen integriert: eine Prozess-, eine Subjekt- und eine soziale Ebene des Lesens. Wäh-

¹ Siehe dazu auch den anderen Beitrag der Autor(innen) in diesem Heft.

rend auf der Prozessebene die kognitiven Teilleistungen und Verarbeitungsprozesse thematisiert werden, die bei der unmittelbaren Lesetätigkeit selbst eine Rolle spielen, trägt die Fokussierung der Subjektebene der Tatsache Rechnung, dass Leser und Leserinnen stets auch als individuelle Persönlichkeiten in ihre Lektüren verstrickt sind. Hier sind motivationale und emotionale Bedingungen des Lesens wirksam, auch die persönlichen Vorwissens-, Erfahrungs- und Interessensstrukturen, mit denen die Individuen ihren Lesevorgang auf der Kognitionsebene reflexiv bzw. metakognitiv begleiten. Aussagen und Analysen zur Genese der individuellen Lesefähigkeit, zur Vorgeschichte der aktuellen Lesebereitschaft und zum gegenstandsbezogenen Leseinteresse einer Person erfordern zusätzlich eine Berücksichtigung der sozialen Ebene des Lesens, auf der die vergangenen und aktuellen Wirkfaktoren und Valenzen aus Familie, Schule und der Gleichaltrigengruppe einbezogen werden (vgl. Rosebrock 2009).

Ellen Schaffner (2009) unterscheidet bei ihrer Modellierung der Lesekompetenz familiäre und psychologische Determinanten, die das Leseverstehen auf der Prozessebene des Lesens unmittelbar beeinflussen, von Einflussgrößen, die bei der langfristigen Entwicklung der Lesekompetenz eine Rolle spielen. Im Hinblick auf den eigentlichen Leseprozess sind die Dekodierfähigkeit, das Wissen über Lesestrategien und das thematische Leseinteresse bedeutsam. In Bezug auf die längerfristige Kompetenzentwicklung sind es zusätzlich soziostrukturelle Aspekte des familiären Hintergrunds wie der sozioökonomische Status und das Bildungsniveau der Eltern sowie der Migrationsstatus. Zu den individuell-psychologischen Determinanten gehören neben den Prozessmerkmalen des Lesens auch grundlegende Personenmerkmale wie die allgemeine kognitive Leistungsfähigkeit und die Lesemotivation. Schaffners Modell steht in der Tradition der Post-PISA-Bedingungsanalysen und unterstellt, dass sich die soziostrukturellen Komponenten vermittelt über die Wirkmechanismen prozessbezogener Merkmale auf die Güte der Leseleistung auswirken (vgl. Watermann & Baumert 2006). Artelt, Schiefele und Schneider (2001) sowie Schaffner, Schiefele und Schneider (2004) haben anhand der PISA-Daten gezeigt, dass sich das Textverstehen (für Sach- und Erzähltexte) durch die kognitive Grundfähigkeit, die Dekodierfähigkeit, das Lernstrategiewissen, das Leseinteresse und das thematische Vorwissen zu großen Teilen vorhersagen lässt.

2 Interindividuelle Differenzen beim Textverstehen

Für die individuellen Bedingungsfaktoren der Lesekompetenz lassen sich in aller Regel Leistungsunterschiede zwischen guten und schwachen Lesern nachweisen (vgl. Scheerer-Neumann 1997; 2003; Schaffner 2009). Im Hinblick auf die leseprozessnahen Determinanten betrifft das vor allem die Effizienz der semantischen, syntaktischen und phonologischen Verarbeitungsprozesse (vgl. Richter & Christmann 2002). So tun sich leseschwache Schüler beim phonologischen Rekodieren schwer und benötigen für das Erkennen unbekannter Wörter und Pseudo-Wörter mehr Zeit (vgl. Klicpera & Gasteiger-Klicpera 1993; Wimmer 1996; Wimmer &

Mayringer 2002). Sie sind auch während des Lesens in höherem Maße auf einen kohärenten Kontext angewiesen: Beim Lesen unzusammenhängender Wortlisten machen sie nämlich mehr Fehler, als wenn sie einen Text im Zusammenhang lesen. Geübte Leser hingegen werden durch einen fehlenden oder unpassenden Kontext beim Lesen kaum behindert (vgl. Stanovich 1980; Klicpera & Gasteiger-Klicpera 1994).

Außerschulische Faktoren, die mit geringeren Leseleistungen einhergehen, wurden im Zusammenhang mit den ergänzenden nationalen PISA-Auswertungen sowie in den nationalen Bildungsberichten der vergangenen Jahre mehrfach benannt. Es sind vor allem Merkmale der sozialen und der ethnischen Herkunft sowie Merkmale der familiären Kommunikations- und Lesekultur (vgl. Stanat & Schneider 2004; Konsortium Bildungsberichterstattung 2006; Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2008; Stanat 2006; 2008; Walter & Stanat 2008). So ist das Risiko, den Mindeststandard der Lesekompetenz zu verfehlen, je nach Zuwanderungsstatus und Sozialschichtzugehörigkeit ungleich verteilt: Ein niedriger sozioökonomischer Status, ein geringes Bildungsniveau des Elternhauses und ein Zuwanderungshintergrund verdoppeln die Wahrscheinlichkeit, zu den schwachen Lesern zu gehören (vgl. Stanat & Schneider 2004). Und aus anderer Perspektive betrachtet: Mehr als 40 Prozent der Jugendlichen aus der ersten oder zweiten Zuwanderungsgeneration verfügen über eine nur unzureichende Lesekompetenz. Ihre Kompetenzwerte liegen im Schnitt fast eine Standardabweichung unter den Vergleichswerten von Schülern ohne Migrationshintergrund – mit einer Tendenz zu ungünstigeren Werten von der ersten zur zweiten Zuwanderungsgeneration (vgl. Arbeitsgruppe Bildungsberichterstattung 2008).

Angesichts dieser Sachlage ist es unterrichtspraktisch von erheblicher Bedeutung, ob die Probleme schwacher Leser(innen) bei Einzelkomponenten der Lesekompetenz die gleichen sind wie beispielsweise die von Leseanfängern, deren Leseentwicklung einen positiven Verlauf nehmen wird – denn nur in diesem Fall lassen sich die Verfahren, die im Regelunterricht zur Unterstützung der Leseentwicklung greifen, auch bei besonders schwachen Lesern mit akkumulierten Defiziten gewinnbringend einsetzen. Darüber hinaus ist wichtig zu wissen, ob innerhalb der insgesamt großen Gruppe schwacher Leser aus lesedidaktischer Perspektive Teilgruppen gebildet werden sollten oder müssen, die jeweils spezifischer Förderung bedürfen. Das heißt insgesamt: Stellen sich die Bedingungen des Textverstehens bei besonders schwachen Lesern genauso dar wie in einer nicht stratifizierten Gesamtpopulation? Oder gibt es bei schwachen Leserinnen und Lesern andere, zusätzliche Einflussgrößen, die ihr schlechtes Textverstehen bedingen? Stellen sich die Zusammenhänge bei Kindern mit und ohne Zuwanderungshintergrund in gleicher Weise dar? Es gibt Hinweise, dass insbesondere bei Kindern mit einer anderen Muttersprache als Deutsch in der Tat differentiell wirksame Faktoren zur Geltung kommen: In weiterführenden Analysen der PISA-Daten wiesen die Schüler mit Migrationshintergrund hinsichtlich ihrer Lesemotivation tendenziell günstigere Werte auf als die anderen schwachen Leser (vgl. Stanat & Schneider 2004). Limbird und Stanat (2006) haben gezeigt, dass mehrsprachig (deutsch-türkisch) aufwachsende Kinder dritter Klassen über einen ge-

ringeren Wortschatz verfügen als muttersprachlich deutsche Kinder und dass die regressionsanalytische Vorhersage des Textverstehens bei den Kindern mit Migrationshintergrund weniger gut gelingt.

3 Methode

Im Folgenden wird untersucht, ob die in anderen Studien als bedeutsam identifizierten Bedingungsfaktoren des Textverstehens auch (noch) innerhalb einer Teilstichprobe schwacher Leser in der Sekundarstufe I prognostisch bedeutsam sind. Im Einzelnen wird geprüft, welche relative Bedeutsamkeit den proximalen und leseprozessnahen Variablen, also der Leseflüssigkeit oder dem Wortschatz, im Vergleich zu den leseprozessferneren individuellen Lernvoraussetzungen wie der Grundintelligenz, der Lesemotivation, der selbstberichteten Lesehäufigkeit und dem lesebezogenen Selbstkonzept zukommt. Zusätzlich werden der sozioökonomische Status der Familie und die Qualität der familiären Lesesozialisation betrachtet. Als distale Einflussgröße der familiären Lesesozialisation wird die Art der häuslichen Umgangssprache in die Analyse einbezogen. So wird geprüft, ob sich ein vergleichbares Bedingungsmuster für Kinder deutscher Muttersprache (DaM) findet und für solche, die Deutsch als Zweitsprache (DaZ) erworben haben. Die Analysen werden anhand der Prätestdaten der Frankfurter Hauptschulstudie „Leseflüssigkeit“ durchgeführt, einer Interventionsstudie zur Erprobung und Evaluation von Maßnahmen zur Förderung der Leseflüssigkeit. Ergebnisse zur Wirksamkeit der Fördermaßnahmen finden sich bei Rosebrock, Rieckmann, Nix und Gold in diesem Heft.

3.1 Stichprobe

In der Frankfurter Hauptschulstudie „Leseflüssigkeit“ wurden 527 Schülerinnen und Schüler aus 31 Haupt- und Gesamtschulklassen des sechsten Jahrgangs hinsichtlich der Entwicklung ihrer Lesekompetenz und im Hinblick auf die Wirksamkeit zweier Trainingsmaßnahmen zur Förderung der Leseflüssigkeit (Fluency) über ein Schuljahr hinweg untersucht. Die Kinder waren im Mittel zwölf Jahre und sechs Monate alt. Ihr Migrationsstatus wurde anhand einer Selbstauskunft über die zu Hause gesprochene Sprache („nur Deutsch“ vs. „nicht Deutsch“ und „Deutsch und eine andere Sprache“) definiert. Nach Maßgabe dieses Kriteriums weisen 63 Prozent der Kinder einen Zuwanderungshintergrund auf, bei 37 Prozent der Kinder wird zu Hause ausschließlich deutsch gesprochen. Eine zusätzliche Befragung der Eltern, die vermutlich zu reliableren Daten hinsichtlich des Migrationsstatus geführt hätte, ließ sich im Rahmen der Studie nicht realisieren. Die Selbstauskünfte der Kinder sind also mit Vorsicht zu behandeln, wobei aufgrund der Bevölkerungszusammensetzung im Einzugsbereich eher mit einer Unter- als mit einer Überschätzung des Migrationsanteils zu rechnen ist.²

² Siehe zur genaueren Beschreibung der Stichprobe Rosebrock, Nix, Rieckman & Gold in diesem Heft. Dort finden sich auch detailliertere Darstellungen der im Folgenden nur benannten Testinstrumente.

3.2 Erhebungsinstrumente

Die nachfolgend aufgeführten Variablen wurden über Tests und Fragebögen anlässlich der Eingangsuntersuchung der Frankfurter Studie erhoben. Die Datenerhebung wurde jeweils in Gruppentestung im Klassenverband durchgeführt.

Soziostrukturelle und familiäre Variablen. Erfasst wurden das Geschlecht, der berufliche Status der Eltern („ungelernt oder arbeitslos“ vs. „Berufe, die mindestens eine abgeschlossene Berufsausbildung erfordern“) und leseförderliche Aspekte der familiären Lesesozialisation (Itembeispiel: „Man hat mir zu Hause Geschichten vorgelesen“), jeweils aufgrund von Selbstauskünften der Schülerinnen und Schüler. Die Kategorisierung des elterlichen Berufsstatus (niedriger/höher) wurde in Anlehnung an den ISEI-Index (vgl. Baumert & Schümer, 2001) aufgrund der Schülerangaben zu den konkreten Berufsbezeichnungen vorgenommen – das Elternteil mit der höheren beruflichen Position gab dabei den Ausschlag.

Textverstehen. Das Textverstehen wurde durch den Untertest „Textverständnis“ des ELFE-Testverfahrens (Lenhard & Schneider 2006) auf der Grundlage einer vergleichsweise einfachen Verstehensanforderung erfasst. Der Test besteht aus mehreren kurzen Texten mit maximal sechs Sätzen, zu denen im Anschluss an das Lesen eine oder mehrere Fragen im Multiple-Choice-Format beantwortet werden müssen.

Lese Flüssigkeit und Wortschatz. Zur Erfassung der Lese Flüssigkeit beim stillen Lesen wurden drei Testverfahren eingesetzt: Das Salzburger Lesescreening SLS 5–8 (Auer, Gruber, Mayringer & Wimmer 2005) zur Erfassung der Lesegeschwindigkeit sowie die Untertests „Wort-“ und „Satzverständnis“ aus dem Leseverständnistest ELFE 1–6 (Lenhard & Schneider 2006). Die drei Testverfahren erfassen die zentralen Bestandteile der Lese Flüssigkeit: die Fähigkeit des schnellen, automatisierten und fehlerfreien Lesens. Die drei Indikatoren der Lese Flüssigkeit sind untereinander hoch korreliert und werden für die nachfolgenden Regressionsanalysen zu einem Konstrukt „Lese Flüssigkeit“ zusammengefasst (vgl. Gold 2009).

Zur Erfassung des *Wortschatzes* wurde der gleichnamige Ergänzungstest aus dem CFT 20 (Weiß 2007) eingesetzt.

Intelligenz, Lesemotivation und Selbstkonzept. Zur Erfassung der kognitiven Grundfähigkeit wurde der CFT 20 (Weiß 2006) eingesetzt. Zur Erfassung der Lesemotivation wurde anhand einer Itemsammlung von Wigfield und Guthrie (1995) eine Skala neu konstruiert. In ähnlicher Weise wurde das lesebezogene Selbstkonzept als Eigenentwicklung auf der Basis der Itemsammlung von Chapman und Tunmer (1995) neu konzipiert (vgl. Rieckmann 2010). Die selbstberichtete Häufigkeit des Freizeitlesens („selten“ vs. „häufig“) galt als weiterer Indikator der Lesemotivation.

Tabelle 1 charakterisiert die untersuchte Stichprobe hinsichtlich der mittleren Ausprägungen (Rohwerte) der einbezogenen Variablen. Für die nicht kontinuierlich skalierten Variablen sind die Häufigkeitsausprägungen angegeben. Für die kognitive Grundfähigkeit, den Wortschatz und die Lesegeschwindigkeit, letztere als einer von drei Indikatoren der Lese Flüssigkeit, sind Normwerte verfügbar – sie sind in der Ta-

belle anstelle der Rohwerte aufgeführt. Die Werte sind jeweils für die Gesamtstichprobe und in den beiden Teilstichproben der DaM- und DaZ-Kinder angegeben. Statistisch bedeutsame Unterschiede ($p < .01$) zwischen diesen beiden Teilstichproben sind kenntlich gemacht.

Tabelle 1: Mittelwerte (Standardabweichungen in Klammern) sowie Häufigkeiten

	Gesamtstichprobe ¹ (N = 527)	DaM (N = 196)	DaZ (N = 330)
Kognitive Grundfähigkeit*	95.1 (11.3)	98.5 (11.3)	93.3. (10.9)
Wortschatz*	87.0 (13.0)	92.5 (11.4)	83.9 (12.9)
Lesegeschwindigkeit ²	85.6 (14.5)	86.6 (15.5)	85.1 (13.9)
Textverstehen	10.4 (3.8)	10.9 (4.0)	10.2 (3.6)
Lesemotivation*	22.9 (7.4)	21.2 (7.5)	23.9 (7.2)
Selbstkonzept Lesen*	16.4 (5.1)	15.6 (5.1)	16.9 (5.0)
Familiäre Lesesozialisation*	10.9 (3.7)	11.5 (3.1)	10.5 (3.9)
Lesehäufigkeit (selten/häufig)	268/255	108/87	160/168
Geschlecht (m/w)	295/232	98/98	197/133
Beruf Eltern (niedriger/höher)*	235/239	63/120	172/119

1 Für die kognitive Grundfähigkeit und den Wortschatz liegen nur Werte von N = 480 (172/308) Personen vor, bei einem Kind gibt es keine Angabe zur häuslichen Umgangssprache. Die Angaben zum Beruf liegen nur von N = 474 (183/289) Personen vor, die zur Lesehäufigkeit von N = 523 (195/328).

2 Als Indikator der Leseflüssigkeit ist hier stellvertretend die Lesegeschwindigkeit angegeben. Für sie sind Normwerte verfügbar.

* Unterschiede DaM/DaZ statistisch bedeutsam ($p < .01$).

In der untersuchten Stichprobe findet sich eine durchschnittliche nonverbale Intelligenztestleistung mit niedrigeren, aber im Normalbereich liegenden Werten für die DaZ-Kinder. Das gilt, bezogen auf die Gesamtstichprobe – auf insgesamt niedrigerem Niveau –, auch für den Wortschatztest. Die Leistungen der DaZ-Kinder sind hier allerdings leicht unterhalb des Normalbereichs angesiedelt. Die durchschnittliche Lesegeschwindigkeit liegt etwa eine Standardabweichung unter dem Altersmittel – sie ist bei den DaM- und DaZ-Kindern der Stichprobe vergleichbar.

Für alle anderen Variablen sind keine Normwerte vorhanden. DaM- und DaZ-Kinder unterscheiden sich noch hinsichtlich des elterlichen Berufsstatus (mit einer Häufung niedrigerer Ausprägungen bei den DaZ-Kindern) und hinsichtlich der motivationalen, die Lesesozialisation und das Selbstkonzept betreffenden Variablen. So berichten DaM-Kinder von einer vergleichsweise günstiger verlaufenen familiären Lesesozialisation, jedoch sind das lesebezogene Selbstkonzept und die selbstberichtete

Lesemotivation bei den DaZ-Kindern höher ausgeprägt. Hier wie im Folgenden sind die Befunde zum elterlichen Berufsstatus, zur Lesehäufigkeit und zur familiären Lesesozialisation mit der (reliabilitätsmindernden) Einschränkung zu versehen, dass die betreffenden Angaben allein auf Selbstauskünften der untersuchten Kinder beruhen.

3.3 Statistische Analysen

In der Gesamtstichprobe und in den beiden Teilstichproben der DaM- und DaZ-Kinder werden Regressionsanalysen durchgeführt. Kriteriumsvariable ist das Textverstehen, als Bedingungsvariablen gehen die Leseflüssigkeit und der Wortschatz, die kognitive Grundfähigkeit, die Lesemotivation, das lesebezogene Selbstkonzept, die familiäre Lesesozialisation und die Lesehäufigkeit sowie der elterliche Beruf als Sozialschichtindikator simultan in die Analysen ein. Die Irrtumswahrscheinlichkeit der Parameterschätzungen wird auf $p < .01$ festgesetzt. In den Ergebnistabellen sind neben den standardisierten Regressionskoeffizienten β zusätzlich die zugehörigen T-Statistiken und die absoluten Irrtumswahrscheinlichkeiten angegeben.³

3.4 Ergebnisse

Aufgrund fehlender Werte in einzelnen Variablen basiert die Regressionsanalyse des Textverstehens auf die acht einbezogenen Bedingungsvariablen in der Gesamtstichprobe nur auf $N = 432$ Personen. Die multivariate Prüfstatistik $F(8,424) = 47.9$ ($p < .01$) indiziert eine aufgeklärte Kriteriumsvarianz von 47 Prozent. Mit anderen Worten: In ihrer Kombination gelingt es mit den acht einbezogenen Prädiktoren, die Unterschiede in den Textverstehensleistungen der Schülerinnen und Schüler nahezu zur Hälfte vorherzusagen. Tabelle 2 macht deutlich, dass an der Varianzaufklärung eigentlich nur drei Bedingungsfaktoren substantiell beteiligt sind. In der Reihenfolge ihrer Bedeutsamkeit sind das die prozessnahen Variablen Leseflüssigkeit und Wortschatz sowie die Lesemotivation. Die kognitive Grundfähigkeit kann – toleriert man eine geringfügig höhere Irrtumswahrscheinlichkeit – noch hinzugefügt werden.

3 Standardisierte Regressionskoeffizienten sind als Einflussgewichte in der Metrik ihrer Standardabweichungen interpretierbar. Für einen Regressionskoeffizienten $\beta = .50$ für die Variable Leseflüssigkeit bedeutet das beispielsweise, dass bei einer um eine Standardabweichung höheren individuellen Ausprägung der Prädiktorvariable Leseflüssigkeit die Ausprägung der Kriteriumsvariable (Textverstehen) ihrerseits um eine halbe Standardabweichung ansteigt.

Tabelle 2: Regressionsanalyse Textverstehen (Gesamtstichprobe; N = 432)

	Beta	T	Signifikanz
Leseflüssigkeit	.52	13.1	p = .00
Wortschatz	.26	6.1	p = .00
Kognitive Grundfähigkeit	.09	2.3	p = .02
Lesemotivation	.16	2.9	p = .00
Selbstkonzept Lesen	-.09	1.8	p = .06
Familiäre Lesesozialisation	-.06	1.5	p = .14
Lesehäufigkeit	.05	0.6	p = .56
Beruf Eltern	.06	0.8	p = .45

F (8,424) = 47.9, p < .01; Varianzaufklärung 47%

In der deutsch-muttersprachlichen Teilstichprobe (N = 160) ist die Varianzaufklärung höher. Die multivariate Prüfstatistik F (8,152) = 21.9 (p < .01) belegt eine Varianzaufklärung von 54 Prozent. Nur die beiden leseprozessnahen Variablen Leseflüssigkeit und Wortschatz erreichen als Prädiktoren statistische Signifikanz. Die familiäre Lesesozialisation kann – toleriert man eine höhere Irrtumswahrscheinlichkeit – noch hinzugefügt werden, allerdings mit einem negativen Einflussgewicht.

Tabelle 3: Regressionsanalyse Textverstehen (DaM-Kinder; N = 160)

	Beta	T	Signifikanz
Leseflüssigkeit	.48	7.8	p = .00
Wortschatz	.37	4.3	p = .00
Kognitive Grundfähigkeit	.09	1.4	p = .17
Lesemotivation	.11	1.2	p = .23
Selbstkonzept Lesen	.03	0.3	p = .76
Familiäre Lesesozialisation	-.17	2.2	p = .03
Lesehäufigkeit	.15	1.0	p = .31
Beruf Eltern	.07	0.6	p = .58

F (8,152) = 21.9, p < .01; Varianzaufklärung 54%

In der Teilstichprobe mit Zuwanderungshintergrund (N = 271) liegt die Varianzaufklärung bei 44 Prozent (F (8,263) = 25.9; p < .01). Wieder sind es die beiden leseprozessnahen Variablen Leseflüssigkeit und Wortschatz, die statistische Signifikanz

erreichen. Die Lesemotivation und das lesebezogene Selbstkonzept (dieses allerdings mit einem negativen Einflussgewicht) können – toleriert man eine höhere Irrtumswahrscheinlichkeit – noch hinzugefügt werden.

Tabelle 4: Regressionsanalyse Textverstehen (DaZ-Kinder, N = 271)

	Beta	T	Signifikanz
Leseflüssigkeit	.54	10.2	p = .00
Wortschatz	.21	4.1	p = .00
Kognitive Grundfähigkeit	.08	1.9	p = .09
Lesemotivation	.17	2.4	p = .02
Selbstkonzept Lesen	-.16	2.6	p = .01
Familiäre Lesesozialisation	.00	0.1	p = .95
Lesehäufigkeit	.02	0.6	p = .56
Beruf Eltern	.02	0.2	p = .86

F (8,263) = 25.9, p < .01; Varianzaufklärung 44%

4 Diskussion

Die Ausgangsfrage der hier vorgestellten Auswertungen lautete, welche potentiellen Bedingungsfaktoren des Textverstehens in der Gruppe der schwachen Leser im Allgemeinen und bei den schwachen Leser mit Migrationshintergrund im Besonderen zum Tragen kommen. Weiterhin sollte geklärt werden, ob die entsprechenden Bedingungsmuster in den beiden Gruppen mit und ohne Migrationshintergrund vergleichbar sind.

Die durchgeführten Analysen zeigen zunächst, dass das Niveau der Leistungswerte für das Textverstehen und für die Leseflüssigkeit bei leseschwachen Kindern mit und ohne Migrationshintergrund vergleichbar (schlecht) ist. In der Gesamtstichprobe der Frankfurter Hauptschulstudie „Leseflüssigkeit“ überwiegen also tatsächlich die disfluenten Leser – der auch als „Lese-Quotient“ bezeichnete Normwert der Lesegeschwindigkeit des SLS lokalisiert das mittlere Leistungsniveau der Stichprobe etwa eine Standardabweichung unterhalb des Altersdurchschnitts. Dagegen unterscheiden sich die DaM- und DaZ-Kinder hinsichtlich ihrer Ausprägungen auf mehreren Bedingungsfaktoren des Textverstehens. Kinder mit Deutsch als Muttersprache erzielen höhere Werte sowohl im nonverbalen Intelligenztest als auch im Wortschatztest. Sie berichten auch von einer günstiger verlaufenen Lesesozialisation. Kinder mit Deutsch als Zweitsprache weisen hingegen günstigere Werte bei der Lesemotivation und dem lesebezogenen Selbstkonzept auf.

In beiden Teilstichproben haben die prozessnahen Variablen Leseflüssigkeit und Wortschatz den größten Einfluss auf das Textverstehen. Der kognitiven Grundfähigkeit kann in unseren Daten hingegen kein gesonderter Erklärungswert mehr zugesprochen werden – anders als in den Analysen von Artelt et al. (2001) und Schaffner et al. (2004). Offenbar bindet die in die Analyse einbezogene Leseflüssigkeit aufgrund ihres besonderen Voraussetzungscharakters für das Textverstehen auch Varianzanteile, die sonst der kognitiven Grundfähigkeit zufallen. Bei den DaZ-Kindern kommt der Leseflüssigkeit ein noch größeres Einflussgewicht zu als bei den muttersprachlich deutschen Schülern. Zugleich ist bei den Kindern mit Zuwanderungshintergrund die Prädiktionskraft des Wortschatzes geringer. In beiden Gruppen ist aber die Leseflüssigkeit mit standardisierten Regressionskoeffizienten von $\beta = .48$ bzw. $\beta = .54$ der mit Abstand wichtigste Prädiktor. Interessant ist außerdem eine zusätzliche Betrachtung der Mittelwertstrukturen. Im Wortschatztest hatten die DaZ-Kinder schwach abgeschnitten. Möglicherweise sind ihre diesbezüglichen Kompetenzen aufgrund von sprachlichen Defiziten einfach zu gering, um das schriftsprachliche Textverstehen in einer Weise zu erleichtern, die jener von wortschatzmächtigeren Lesern gleicht.

Einflussvariablen auf der Subjektebene werden, aus statistischer Sicht, für die Vorhersage des Textverstehens in den hier spezifizierten Regressionsmodellen nicht benötigt. Für die soziostrukturellen Variablen („beruflicher Status der Eltern“ und „familiäre Lesesozialisation“) gilt dies ebenfalls. Wenn also soziostrukturelle, kognitive und motivationale Prädiktoren des Leseverstehens gleichzeitig betrachtet werden, fällt der Einfluss soziostruktureller Faktoren – so wie sie hier definiert sind – zumindest in dieser (in mehrfacher Hinsicht varianzeingeschränkten) Stichprobe schwacher Leser nicht mehr ins Gewicht – anders übrigens als im nicht selektierten Berliner Leselängsschnitt, wo der sozioökonomische Status und die Familiensprache vermittelt über den Wortschatz auf die Entwicklung der Lesekompetenz einwirken (vgl. McElvany, Becker & Lüdtke 2009). Unter den anderen Determinanten bleiben allein die leseprozessnahen Variablen übrig. Dass bei den DaZ-Analysen eine geringere Varianzaufklärung resultiert, deutet im Übrigen darauf hin, dass für Kinder mit Deutsch als Zweitsprache vermutlich in stärkerem Maße noch andere, hier nicht einbezogene Faktoren eine Rolle spielen.

Auf den ersten Blick kurios muten die negativen Einflussgewichte des lesebezogenen Selbstkonzepts in der DaZ-Stichprobe ($\beta = -.16$) bzw. der familiären Lesesozialisation in der DaM-Stichprobe ($\beta = -.17$) an, auch wenn sie die statistische Signifikanz knapp verfehlen. Ihnen liegt ein sogenannter „Suppressor-Effekt“ zugrunde, der auftreten kann, wenn zwei oder mehr Einflussgrößen untereinander positiv korreliert sind, jedoch sehr unterschiedlich, nicht selten sogar gegensinnig, mit der Kriteriumsvariable korrelieren. Die jeweils enger mit dem Kriterium korrelierende Variable zieht gleichsam aus der anderen Variablen die ihnen gemeinsamen Varianzanteile „heraus“ und verstärkt auf diese Weise die Gegenläufigkeit zur Kriteriumsvariablen. Ein negatives Einflussgewicht ist die Folge – interpretieren müssen wir es jedoch nicht, weil es die statistische Signifikanz nicht erreicht.

Die Ergebnisse stehen hinsichtlich der DaM-DaZ-Vergleiche im Einklang mit den von Limbird und Stanat (2006) sowie Stanat und Schneider (2004) berichteten Befunden (vgl. auch: Baumert, Stanat & Watermann, 2006). Wie dort fallen auch hier die Defizite der DaZ-Kinder beim Wortschatz am größten aus und wie dort lässt sich ihre Verstehensleistung vergleichsweise schlechter vorhersagen. Ähnlich ist auch die Tendenz zu vergleichsweise günstigeren motivationalen und selbstkonzeptbezogenen Einschätzungen der Zuwanderungskinder, die kompetenzseitig ohne Entsprechung bleiben. Die Vorhersagekraft der hier untersuchten Bedingungsvariablen ist in beiden Teilstichproben – wie auch in der Gesamtstichprobe schwacher Leser insgesamt – beachtlich hoch. Das heißt: Auch im unteren Spektrum der Lesekompetenz sind jene Bedingungsfaktoren weiterhin von Bedeutung, die gute von schlechten Lesern insgesamt trennen.

Was bedeutet dies alles unter lesedidaktischer Perspektive? Handlungsoptionen hinsichtlich der leseprozessfern-distalen Hintergrundvariablen, wie der familiären Lese-sozialisation und der Sozialschichtzugehörigkeit, sind ohnehin begrenzt – das gilt in gleicher Weise für die Möglichkeiten zur Beeinflussung der kognitiven Grundfähigkeit. Insofern lässt es sich leichter verschmerzen, dass diesen Einflussgrößen in unserer Auswertung keine prognostische Bedeutung zukommt. Das gilt – verkürzt betrachtet – auch für das Selbstkonzept und die Lesemotivation der Schüler: Wenn die Leseflüssigkeit und der Wortschatz, also prozessnahe Dimensionen von Lesekompetenz, zugleich in die Analyse mit einbezogen werden, schwindet deren eigenständige Bedeutsamkeit. Das bedeutet freilich nicht, dass die genannten Einflussvariablen auf der Subjektebene nicht bedeutsam für die Ausbildung von Lesekompetenz sind. Sie sind nur dann (im statistischen Sinne) nicht mehr erklärungssträchtig, wenn leseprozessnähere Merkmale ihre Wirkungen gleichsam „aufgesogen“ haben. Umso höher lässt sich das Förderpotenzial bei den prozessnahen Komponenten veranschlagen: Es ist vor allem die Leseflüssigkeit, die für das verstehende Lesen schwacher Leser von besonderer Bedeutung ist.

Maßnahmen zur Leseförderung bei den leseschwachen Schülerinnen und Schülern der „Risikogruppe“ sollten sich daher zunächst oder zumindest zeitgleich mit anderen Verfahren auf die Einübung und Verbesserung grundlegender Fertigkeiten der Wort- und Satzerkennung sowie auf eine Erweiterung des Wortschatzes richten. Denn: Kann ein Text auf der hierarchieniedrigen Wort- und Satzebene nur langsam und fehlerhaft dekodiert werden, stellen sich auch Folgeprobleme beim Verstehen des Textinhaltes ein – die disfluente Lektüre erschwert dann den Aufbau einer kohärenten mentalen Textrepräsentation. Maßnahmen zur Förderung der Leseflüssigkeit sollten bei den Schülerinnen und Schülern entsprechend darauf abzielen, die Qualität und den Automatisierungsgrad des Dekodierens zu verbessern, die Lesegeschwindigkeit zu steigern und deren Fähigkeit zur expressiven Gliederung des Gelesenen auszudifferenzieren. In der US-amerikanischen Leseforschung haben sich dazu insbesondere eine Reihe von Lautleseverfahren (Rasinski 2003) nachweislich als geeignet erwiesen (vgl. im Überblick: Rosebrock & Nix 2008). Auch in unserer Frankfurter Hauptschulstudie „Leseflüssigkeit“ konnte die Leseflüssigkeit schwach lesender

Hauptschülerinnen und Hauptschüler durch ein praktiziertes Lautlese-Verfahren mit gutem und nachhaltigem Erfolg gefördert werden (Rosebrock 2009; Nix, in Druck; Rieckmann, in Druck).⁴ Dass mit dem Kompetenzerwerb nachgerade auch das Leseverhalten und die Lesemotivation günstig beeinflusst werden, haben McElvany, Kortenbruck und Becker (2008) anhand der Daten des Berliner Leselängsschnitts zeigen können.

Literatur

- Artelt, C., Schiefele, U. & Schneider, W. (2001). Predictors of reading literacy. *European Journal of Psychology in Education*, 16, 363–383.
- Artelt, C., Stanat, P., Schneider, W. & Schiefele, U. (2001). Lesekompetenz: Testkonzeption und Ergebnisse. In J. Baumert, E. Klieme, M. Neubrand, M., Prenzel, U. Schiefele, W. Schneider, P. Stanat, K.-J. Tillmann & M. Weiß (Hg.), PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen: Leske + Budrich, S. 69–137.
- Auer, M., Gruber, G., Mayringer, H. & Wimmer, H. (2005). Salzburger Lesescreening 5–8 Handbuch. Göttingen: Hogrefe.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (Hg.). (2008). Bildung in Deutschland 2008. Bielefeld: Bertelsmann.
- Baumert, J. & Schümer, G. (2001). Familiäre Lebensverhältnisse, Bildungsbeteiligung und Kompetenzerwerb. In: J. Baumert, E. Klieme, M. Neubrand, M., Prenzel, U. Schiefele, W. Schneider, P. Stanat, K.-J. Tillmann & M. Weiß (Hg.), PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen: Leske + Budrich, S. 323–407.
- Baumert, J., Stanat, P. & Watermann, R. (Hg.). (2006). Herkunftsbedingte Disparitäten im Bildungswesen. Wiesbaden: VS.
- Baumert, J., Klieme, E., Neubrand, M., Prenzel, M., Schiefele, U., Schneider, W., Stanat, P., Tillmann, K.-J., & Weiß, M. (2001) (Hg.), PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen: Leske + Budrich.
- Chapman, J. & Tunmer, W. (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 (1), 154–167.
- Gold, A. (2009). Leseflüssigkeit. Dimensionen und Bedingungen bei leseschwachen Hauptschülern. In: A. Bertschi-Kaufmann & C. Rosebrock (Hg.), Literalität. Bildungsaufgabe und Forschungsfeld. Weinheim; München: Juventa, S. 151–164.
- Hurrelmann, B. (2002). Zur historischen und kulturellen Relativität des „gesellschaftlich handlungsfähigen Subjekts“ als normativer Rahmenidee für Medienkompetenz. In: N. Groeben & B. Hurrelmann (Hg.), Medienkompetenz. Voraussetzungen, Dimensionen, Funktionen. Weinheim; München: Juventa, S. 111–126.

4 Siehe dazu auch den anderen Beitrag der Autor(inn)en in diesem Heft.

- Hurrelmann, B. (2004). Sozialisation der Lesekompetenz. In: U. Schiefele, C. Artelt, W. Schneider & P. Stanat (Hg.), *Struktur, Entwicklung und Förderung von Lesekompetenz. Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000*. Wiesbaden: VS, S. 37–60.
- Klicpera, C. & Gasteiger-Klicpera, B. (1993). Lesen und Schreiben: Entwicklung und Schwierigkeiten. Die Wiener Längsschnittuntersuchungen über die Entwicklung, den Verlauf und die Ursachen von Lese- und Schreibschwierigkeiten in der Pflichtschulzeit. Bern u. a.: Huber.
- Klicpera, C. & Gasteiger-Klicpera, B. (1994). Die langfristige Entwicklung der mündlichen Lesefähigkeit bei schwachen und guten Lesern. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie*, 26 (3), 278–290.
- Konsortium Bildungsberichterstattung (Hg.). (2006). *Bildung in Deutschland*. Bielefeld: Bertelsmann.
- Kuhn, M.R. & Stahl, S.A. (2003). Fluency: a review of developmental and remedial practices. *Journal of Educational Psychology*, 95, 3–21.
- Lenhard, W. & Artelt, C. (2009). Komponenten des Leseverständnisses. In: W. Lenhard & W. Schneider (Hg.), *Diagnostik und Förderung des Leseverständnisses*. Göttingen u. a.: Hogrefe, S.1–17
- Lenhard, W. & Schneider, W. (2006). ELFE 1.–6. Ein Leseverständnistest für Erst- bis Sechstklässler. Göttingen u. a: Hogrefe.
- Limbird, C & Stanat, P. (2006). Prädiktoren des Leseverständnisses bei Kindern deutscher und türkischer Herkunftssprache: Ergebnisse einer Längsschnittstudie. In: A. Ittel & H. Merkens (Hg.), *Veränderungsmessung und Längsschnittstudien in der Erziehungswissenschaft*. Wiesbaden: VS, S. 93–123.
- Lutz Klauda, S. & Guthrie, J.T. (2008). Relationships of three components of reading fluency to reading comprehension. *Journal of Educational Psychology*, 100, 310–321.
- McElvany, N., Kortenbruck, M. & Becker, M. (2008). Lesekompetenz und Lesemotivation. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 22, 207–219.
- McElvany, N., Becker, M. & Lüdtke, O. (2009). Die Bedeutung familiärer Merkmale für Lesekompetenz, Wortschatz, Lesemotivation und Leseverhalten. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 41, 121–131.
- Nix, D. (in Druck). Förderung von Leseflüssigkeit. Theoretische Fundierung und empirische Überprüfung. Diss. Frankfurt am Main: Goethe-Universität.
- Perfetti, C.A. (1985). *Reading ability*. New York: Oxford University Press.
- Pikulski, J.J. & Chard, D.J. (2005). Fluency: Bridge between decoding and reading comprehension. *The Reading Teacher*, 58, 510–519.
- Pinnell, G. S., Pikulski, J.J., Wixson, K.K., Campell, J.R., Gough, P.B. & Beatty, A.S. (1995). *Listening to Children read aloud: Data from NAEP's Integrated Reading Performance (IRPR) at Grade 4*. Washington, DC: Office of Educational Research and Improvement, U.S. Department of Education.
- Rasinski, T. V. (2003). *The fluent reader. Oral strategies for building word recognition, fluency and comprehension*. New York: Scholastic Professional Books.

- Richter, T. & Christmann, U. (2002). Lesekompetenz: Prozessebenen und interindividuelle Unterschiede. In: N. Groeben & B. Hurrelmann (Hg.), Lesekompetenz. Bedingungen, Dimensionen, Funktionen. Weinheim; München: Juventa, S. 25–58.
- Rieckmann, C. (2010). Leseförderung in sechsten Hauptschulklassen. Zur Wirksamkeit eines Vielleseverfahrens. Baltmannsweiler: Schneider.
- Rosebrock, C. & Nix, N. (2006). Forschungsüberblick: Leseflüssigkeit (Fluency) in der amerikanischen Leseforschung und -didaktik. *Didaktik Deutsch*, 20, 90–113.
- Rosebrock, C. & Nix, D. (2008). Grundlagen der Lesedidaktik und der systematischen schulischen Leseförderung. Hohengehren: Schneider.
- Rosebrock, C. (2009). Lesekompetenz als Mehrebenenkonstrukt. In: A. Bertschi-Kaufmann & C. Rosebrock (Hg.), *Literalität*. Weinheim: Juventa, S. 59–72.
- Samuels, S.J. (2002). Reading fluency. Its development and assessment. In: A.E. Farstrup & S.J. Samuels (Eds.), *What research has to say about reading instruction*. Third edition (pp. 166–183). Newark: IRA.
- Schaffner, E., Schiefele, U. & Schneider, W. (2004). Ein erweitertes Verständnis von Lesekompetenz: Die Ergebnisse des nationalen Ergänzungstests. In: U. Schiefele, C. Artelt, W. Schneider & P. Stanat (Hg.), *Struktur, Entwicklung und Förderung von Lesekompetenz. Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000*. Wiesbaden: VS, S. 187–241.
- Schaffner, E. (2009). Determinanten des Leseverstehens. In: W. Lenhard & W. Schneider (Hg.), *Diagnostik und Förderung des Leseverständnisses* (S. 19–44). Göttingen u. a.: Hogrefe.
- Scheerer-Neumann, G. (1997). Lesen und Leseschwierigkeiten. In: F.E. Weinert (Hg.), *Psychologie des Unterrichts und der Schule*. Göttingen u. a.: Hogrefe, S. 279–325.
- Scheerer-Neumann, G. (2003). Leseschwierigkeiten. In: U. Bredel, H. Günther, P. Klotz, J. Ossner & G. Siebert-Ott (Hg.), *Didaktik der deutschen Sprache. Ein Handbuch*. 1. Teilband. Paderborn u. a.: Ferdinand Schöningh, S. 551–567.
- Schnotz, W. & Dutke, S. (2004). Kognitionspsychologische Grundlagen der Lesekompetenz: Mehrebenenverarbeitung anhand multipler Informationsquellen. In: U. Schiefele, C. Artelt, W. Schneider & P. Stanat (Hg.), *Struktur, Entwicklung und Förderung von Lesekompetenz. Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000*. Wiesbaden: VS, S. 61–99.
- Stanat, P. (2003). Schulleistungen von Jugendlichen mit Migrationshintergrund: Differenzierung deskriptiver Befunde aus PISA und PISA-E. In: J. Baumert, C. Artelt, E. Klieme, M. Neubrand, M. Prenzel, U. Schiefele, W. Schneider, K.-J. Tillmann & M. Weiß (Hg.), *PISA 2000: Ein differenzierter Blick auf die Länder der Bundesrepublik Deutschland*. Opladen: Leske + Budrich, S. 243–260.
- Stanat, P. (2006). Schulleistungen von Jugendlichen mit Migrationshintergrund: die Rolle der Zusammensetzung der Schülerschaft. In: J. Baumert, P. Stanat & R. Watermann (Hg.), *Herkunftsbedingte Disparitäten im Bildungswesen*. Wiesbaden: VS, S. 189–219.
- Stanat, P. (2008). Heranwachsende mit Migrationshintergrund im deutschen Bildungswesen. In: K.S. Cortina, J. Baumert, A. Leschinsky, K.U. Mayer & L. Trommer

- (Hg.), *Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland*. Reinbek: Rowohlt, S. 683–743.
- Stanat, P. & Schneider, W. (2004). Schwache Leser unter 15-jährigen Schülerinnen und Schülern in Deutschland: Beschreibung einer Risikogruppe. In: U. Schiefele, C. Artelt, W. Schneider & P. Stanat, (Hg.), *Struktur, Entwicklung und Förderung von Lesekompetenz. Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000*. Wiesbaden: VS, S. 243–273.
- Stanovich, K.E. (1980). Toward an integrative-compensatory model of individual differences in the development of reading fluency. *Reading Research Quarterly*, 1, 32–71.
- Walter, O. & Stanat, P. (2008). Der Zusammenhang des Migrantenanteils in Schulen mit der Lesekompetenz: Differenzierte Analysen der erweiterten Migrantenstichprobe von PISA 2003. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 11, 84–105.
- Watermann, R. & Baumert, J. (2006). Entwicklung eines Strukturmodells zum Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und fachlichen und überfachlichen Kompetenzen: Befunde national und international vergleichender Analysen. In: J. Baumert, P. Stanat & R. Watermann (Hg.), *Herkunftsbedingte Disparitäten im Bildungswesen*. Wiesbaden: VS, S. 61–94.
- Weiß, R. H. (2006). *Grundintelligenztest Skala 2.CFT 20*. Göttingen: Hogrefe.
- Weiß, R. H. (2007). *Wortschatztest und Zahlenfolgentest – Revision: Ergänzungstest zum CFT 20-R*. Göttingen: Hogrefe.
- Wember, F.B. (2007). Weiterführendes Lesen. In: U. Heimlich & F.B. Wember (Hg.), *Didaktik des Unterrichts im Förderschwerpunkt Lernen*. Stuttgart: Kohlhammer, S. 191–205.
- Wigfield, A. & Guthrie, J. (1995). *Dimensions of children's motivation for reading: An initial study*. Washington, DC: Office of Educational Research and Improvement (ED 384010).
- Wimmer, H. (1996). The nonword reading deficit in developmental dyslexia: Evidence from children learning to read German. *Journal of Experimental Child Psychology*, 61, 80–90.
- Wimmer, H. & Mayringer, H. (2002). Dysfluent reading in the absence of spelling difficulties: A specific disability in regular orthographies. *Journal of Educational Psychology*, 94 (2), 272–277.

Anschriften der VerfasserInnen:

Prof. Dr. Andreas Gold, Goethe-Universität Frankfurt am Main, Institut für Psychologie, Robert-Mayer-Str. 1, 60325 Frankfurt am Main

Daniel Nix, Dr. Carola Rieckmann, Prof. Dr. Cornelia Rosebrock, Goethe-Universität Frankfurt am Main, Institut für Deutsche Literatur und ihre Didaktik, Grüneburgplatz 1, 60629 Frankfurt am Main

gold@paed.psych.uni-frankfurt.de; daniel.nix@web.de;

rieckmann@em.uni-frankfurt.de; c.rosebrock@em.uni-frankfurt.de