



Tuesdays for Education

Kurzbericht

Tuesdays for Education –

Wie relevant sind unterschiedliche individuelle und soziale Bedingungsfaktoren für die Lesekompetenz von Kindern? Wie gut können Grundschulen im internationalen Vergleich unterschiedliche Startvoraussetzungen ausgleichen?

Auf Basis der repräsentativen Internationalen Grundschul-Lese-Untersuchung (IGLU)

05.11.2024

Thomas Brüggemann & Ruben Kleinkorres



Tuesdays for Education



Überblick über die zentralen Befunde anhand der IGLU-Stichprobe

- Wortschatz und Dekodierfähigkeit spielen eine zentrale Rolle für die Lesekompetenz.
- Bei gleichzeitiger Berücksichtigung aller Merkmale sind die Zusammenhänge von motivationalen Merkmalen und Lesekompetenz gering. Kinder, die häufiger außerhalb der Schule Lesen, weisen jedoch eine höhere Lesekompetenz auf.
- Der Wortschatz hat sowohl in der Gesamtgruppe als auch in der Subgruppe der Kinder mit mittlerer und hoher Lesekompetenz und den Subgruppen mit niedrigerem bzw. höherem sozioökonomischen Status den stärksten Zusammenhang mit der Lesekompetenz. Bei der Subgruppe der Kinder mit niedriger Lesekompetenz sind Dekodierfähigkeit und Wortschatz hingegen von vergleichbarer Bedeutung.
- Ungleichheiten im familiären Lernumfeld des Lesens hängen mit der Dekodierfähigkeit zum Schuleintritt und der Lesefähigkeit in der vierten Klasse zusammen.
- Vor- und Nachteile, die durch Ungleichheiten im familiären Lernumfeld des Lesens entstehen, akkumulieren sich während der Grundschulzeit.

Implikationen der Befunde für Bildungspraxis, Bildungsadministration und Bildungspolitik

- Eine systematische Förderung von Wortschatz und Dekodierfähigkeit verspricht positive Effekte für das weitere Lesenlernen.
- Alle Eltern sollten für ihre wichtige Rolle beim frühkindlichen Lesekompetenzerwerb sensibilisiert werden.
- Um die unterschiedliche elterliche Förderung auszugleichen, können außerfamiliäre Angebote für benachteiligte Kinder hilfreich sein.

1. Einleitung und zentrale Fragestellungen

Grundlegende sprachliche Kenntnisse wie der Wortschatz oder die Dekodierfähigkeit bezogen auf Buchstaben, Wörter und Sätze bilden eine wichtige Basis für das Lesenlernen (Gough & Tunmer, 1986). Motivationale Merkmale wie die Lesemotivation oder behaviorale Faktoren wie die

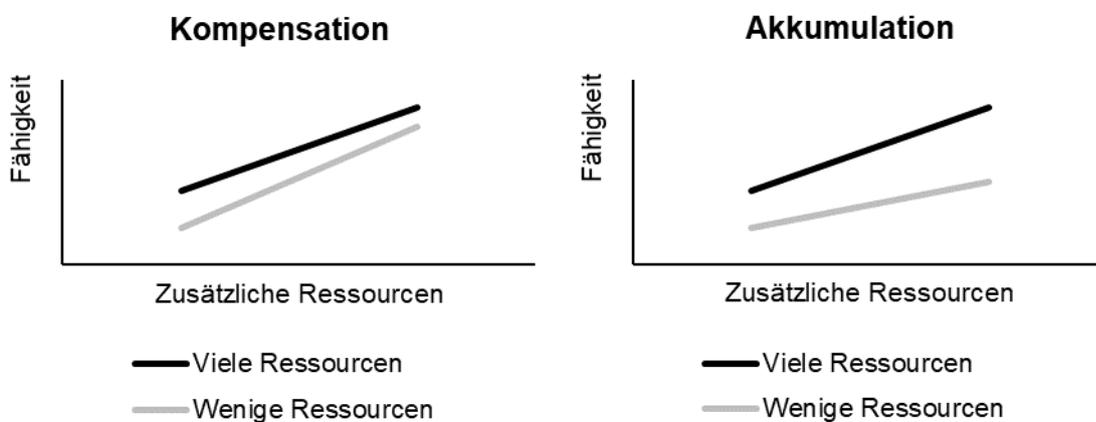


außerschulischen Leseaktivitäten hängen positiv mit Vorläuferfähigkeiten der Lesekompetenz sowie mit ihr selbst zusammen (Becker et al., 2010; Wolter et al., 2015). Zum Zeitpunkt des Schuleintritts unterscheiden sich die Vorläuferfähigkeiten der Lesekompetenz zwischen Kindern erheblich (Kieffer et al., 2012). Unterschiede in den Vorläuferfähigkeiten des Lesens können sich langfristig auf die schulischen Kompetenzen auswirken (Burchinal et al., 2020). Ein wichtiger Einflussfaktor für sowohl Vorläuferfähigkeiten als auch die Lesekompetenz in der Grundschule ist die sogenannte *Home Literacy Environment* (HLE). Diese besteht aus sozialen- und familiären Hintergründen, die sich förderlich auf das Lesenlernen von Kindern auswirken können. Unterschieden wird zwischen strukturellen Hintergrundmerkmalen, wie der Verfügbarkeit von Lesematerialien, und Prozessmerkmalen, wie der elterlichen Unterstützung und dem gemeinsamen (Vor-)lesen von Eltern und Kind (Cameron et al., 2023; Burgess et al., 2002). Noch nicht eindeutig geklärt ist, wie sich soziale Ungleichheiten im HLE auf die Entwicklung der Lesefähigkeiten auswirken (Kieffer et al., 2012). Eine Möglichkeit ist, dass Vor- und Nachteile, die durch Ungleichheiten in der Ausprägung des HLE entstehen, sowohl vor- als auch während der Schulzeit zum Tragen kommen und sich somit über die Zeit akkumulieren (DiPrete & Eirich, 2006). Dies bedeutet, dass Kinder, die aus einem Haushalt mit einem sehr förderlichen HLE stammen, Vorteile beim Erwerb von Lesefähigkeiten sowohl vor der Schulzeit als auch während der Schulzeit haben, wodurch sich bestehende Lesefähigkeitsunterschiede weiter vergrößern.

Demgegenüber steht der Ansatz, dass der Besuch der Schule für soziale Ungleichheiten kompensieren kann. Der Kompensationseffekt wird durch die differentielle Förderung von leseschwachen Schüler*innen getrieben. Gleichzeitig verbringen Kinder, wenn sie sich in der Schule aufhalten, weniger Zeit zu Hause und profitieren entsprechend weniger von einem förderlichen HLE. Dafür spricht zum Beispiel der Ferieneffekt, der besagt, dass es bei Schüler*innen aus Familien mit einem niedrigen sozio-ökonomischen Status zu einem stärkeren Verlust von Fähigkeiten während der Schulferien kommt (siehe z. B. Fink et al., 2015). Abbildung 1 stellt den Kompensations- und Akkumulationseffekt schematisch dar. Es wird ersichtlich, dass sich Unterschiede in der Lesekompetenz zwischen Kindern mit vielen beziehungsweise wenigen Ressourcen (bezogen auf sozioökonomischen Status oder HLE) bei einer Kompensation mit z. B. zunehmender Beschulung aneinander angleichen, während bei der Akkumulation die Unterschiede größer werden.

Abbildung 1

Schematische Darstellung des Kompensations- und Akkumulationseffektes.



Anmerkung. Nach Erola & Kilpi-Jakonen (2017)



In diesem Beitrag werden zunächst IGLU-Befunde zu den Zusammenhängen von Wortschatz, Dekodierfähigkeit und motivationalen Merkmalen mit der Lesekompetenz vorgestellt. Im Anschluss daran stehen Akkumulations- und Kompensationseffekte vor dem Hintergrund verschiedener Bildungs- und Schulsysteme in Europa im Fokus. Es wird untersucht, ob sich diese Effekte unterschiedlich für Struktur- und Prozessmerkmale des HLE auswirken und ob es Unterschiede zwischen europäischen Ländern in der Ausprägung dieser Effekte gibt.

Konkret wurden die folgenden Forschungsfragen untersucht:

1. Wie hängen Wortschatz, Dekodierfähigkeit, Lesemotivation und außerschulische Leseaktivität mit der Lesekompetenz zusammen und gibt es Unterschiede in der Stärke der Zusammenhänge?
2. Sind die individuellen Merkmale bei Gruppen von Kindern mit i) niedriger vs. hoher Lesekompetenz und ii) niedrigem vs. hohem sozioökonomischem Hintergrund unterschiedlich bedeutsam für die Lesekompetenz?
3. Inwiefern zeigen sich Akkumulations- oder Kompensationseffekte von Ungleichheiten in der HLE in der Grundschulzeit an Schulen in Europa?
4. Gibt es Unterschiede zwischen europäischen Ländern in der Ausprägung von Akkumulations- oder Kompensationseffekten?

2. Ergebnisse: IGLU 2021 und Voraussetzungen des Lesekompetenzerwerbs

Auf Basis der Daten von $N = 3742$ Grundschulkindern, die an IGLU 2021¹ (McElvany et al., 2023) teilnahmen, konnte herausgestellt werden, dass die Lesekompetenz von Schüler*innen in der vierten Klassenstufe (unter Kontrolle ihrer kognitiven Fähigkeiten) in hohem Maße mit deren Wortschatz und Dekodierfähigkeit auf Satzebene zusammenhängt. Schnitten Kinder im Wortschatztest um eine Standardabweichung besser ab als der Durchschnitt, so lag ihr Wert hinsichtlich der Lesekompetenz um 32.5 Punkte höher (s. Tabelle 1). Hinsichtlich der Dekodierfähigkeit erreichten Kinder mit einem um eine Standardabweichung höheren Wert eine um 17.6 Punkte höhere Lesekompetenz (s. Tabelle 1). Der Zusammenhang der Lesekompetenz mit dem Wortschatz war dabei signifikant größer als jener mit der Dekodierfähigkeit ($t(3741) = 7.17$, $p < .001$). Zusammengenommen erklärten diese beiden basalen Komponenten des Lesens 43.3 % der Unterschiede in der Lesekompetenz zwischen den Kindern (46.3 %, wenn kognitive Fähigkeiten berücksichtigt wurden, s. Tabelle 1). Durch die Aufnahme motivationaler Merkmale konnten Lesekompetenzunterschiede nur geringfügig besser erklärt werden (der Anteil aufgeklärter Varianz stieg um lediglich 0.3 %, s. Tabelle 1). Wie Modell 2 in Tabelle 1 zeigt, wies die Häufigkeit des außerschulischen Lesens jedoch einen positiven Zusammenhang mit der Lesekompetenz auf, während die Lesemotivation der Schüler*innen darüber hinaus nicht mit der Lesekompetenz assoziiert war. Ein um eine Standardabweichung höherer Wert hinsichtlich der außerschulischen Leseaktivität ging mit einer Steigerung der Lesekompetenz um 3.6 Punkte einher. Die Zusammenhänge des Wortschatzes und der Dekodierfähigkeit veränderten sich in dem Gesamtmodell kaum.



¹ Die Beteiligung Deutschlands an IGLU 2021 wurde finanziert durch das Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) und die Kultusministerkonferenz (KMK).



Tabelle 1

Zusammenhänge von Wortschatz, Dekodierfähigkeit, Lesemotivation und außerschulischen Leseaktivitäten mit der Lesekompetenz.

	Modell 1		Modell 2	
	<i>b</i>	(SE)	<i>b</i>	(SE)
Konstante	533.2	(1.4)	533.2	(1.4)
Wortschatz ¹	32.5*	(1.6)	31.8*	(1.7)
Dekodierfähigkeit ¹	17.6*	(1.3)	17.2*	(1.3)
Lesemotivation ¹			0.1	(1.5)
Außerschulische Leseaktivitäten ²			3.6*	(1.7)
Kognitive Fähigkeiten ¹	14.9*	(1.2)	14.6*	(1.2)
Aufgeklärte Varianz (in %)	46.3		46.6	
<i>N</i>	3742		3742	

b Unstandardisiertes Regressionsgewicht

* Regressionsgewicht statistisch signifikant unterschiedlich von Null ($p < .05$)

¹ Unabhängige Variable liegt standardisiert vor (0 = Mittlere Ausprägung, -1 = Um eine Standardabweichung niedrigerer Wert als die der Mittelwert, 1 = Um eine Standardabweichung höherer Wert als die der Mittelwert)

² Die Variable wurde anhand von Fragen erhoben, die die Häufigkeit des außerschulischen Lesens abfragen (z. B. wie häufig pro Woche außerhalb der Schule Bücher gelesen werden). Die Werte wurden anhand eines IRT-Modells skaliert und liegen standardisiert vor Lesens (0 = Durchschnittliche außerschulische Leseaktivität, -1 = Um eine Standardabweichung niedrigere außerschulische Leseaktivität, 1 = Um eine Standardabweichung höhere außerschulische Leseaktivität)

IEA: Progress in International Reading Literacy Study

© IGLU 2021

Zusammenhänge von Wortschatz, Dekodierfähigkeit, Lesemotivation und außerschulischen Leseaktivitäten mit der Lesekompetenz für Kinder mit niedriger vs. hoher Lesekompetenz

Die Tabellen 2 und 3 vertiefen diese Ergebnisse mit Blick auf verschiedene Subgruppen von Schüler*innen. Vergleicht man die Ergebnisse der Schüler*innen, die im IGLU-Lesekompetenztest lediglich geringe Kompetenzen aufwiesen (Kompetenzstufen I bis II), mit jenen Schüler*innen, die eine mittlere bis hohe Lesekompetenz (Kompetenzstufen III bis V) erreichten, wird deutlich, dass zwar die grundlegenden Ergebnismuster ähnlich sind, sich jedoch im Detail leichte Unterschiede zeigen (s. Tabelle 2). So waren die Zusammenhänge des Wortschatzes und der Dekodierfähigkeit mit der Lesekompetenz bei Schüler*innen mit einer niedrigen Lesekompetenz etwa gleich groß, während der Wortschatz bei Schüler*innen, die eine mittlere bis hohe Lesekompetenz aufwiesen, einen höheren Zusammenhang mit der Lesekompetenz aufwies als die Dekodierfähigkeit. Zudem erwies sich lediglich für die zweitgenannte Gruppe ein signifikanter Zusammenhang zwischen den außerschulischen Leseaktivitäten und der Lesekompetenz.



Tabelle 2

Zusammenhänge von Wortschatz, Dekodierfähigkeit, Lesemotivation und außerschulischen Leseaktivitäten mit der Lesekompetenz getrennt für Schüler*innen unterschiedlicher Kompetenzstufen.

	Lesekompetenzniveau der Gruppe von Schüler*innen							
	Niedrige Lesekompetenz		Hohe Lesekompetenz					
	Modell 1	Modell 2	Modell 1	Modell 2				
	<i>b</i>	(SE)	<i>b</i>	(SE)	<i>b</i>	(SE)	<i>b</i>	(SE)
Konstante	431.6	(2.6)	431.6	(2.6)	559.5	(1.3)	559.5	(1.3)
Wortschatz ¹	10.2*	(3.2)	10.2*	(3.3)	19.8*	(1.2)	18.7*	(1.3)
Dekodierfähigkeit ¹	10.8*	(2.5)	10.8*	(2.5)	9.6*	(1.1)	8.8*	(1.0)
Lesemotivation ¹			0.0	(2.7)			1.6	(1.4)
Außerschulische Leseaktivitäten ²			-0.6	(3.4)			3.9*	(1.5)
Kognitive Fähigkeiten ¹	4.3	(2.5)	4.4	(2.5)	9.9*	(1.1)	9.6*	(1.2)
Aufgeklärte Varianz (in %)	11.2		11.3		32.8		33.6	
<i>N</i>	784		784		2958		2958	

b Unstandardisiertes Regressionsgewicht

* Regressionsgewicht statistisch signifikant unterschiedlich von Null ($p < .05$)

¹ Unabhängige Variable liegt standardisiert vor (0 = Mittlere Ausprägung, -1 = Um eine Standardabweichung niedrigerer Wert als die der Mittelwert, 1 = Um eine Standardabweichung höherer Wert als die der Mittelwert)

² Die Variable wurde anhand von Fragen erhoben, die die Häufigkeit des außerschulischen Lesens abfragen (z. B. wie häufig pro Woche außerhalb der Schule Bücher gelesen werden). Die Werte wurden anhand eines IRT-Modells skaliert und liegen standardisiert vor Lesens (0 = Durchschnittliche außerschulische Leseaktivität, -1 = Um eine Standardabweichung niedrigere außerschulische Leseaktivität, 1 = Um eine Standardabweichung höhere außerschulische Leseaktivität)

IEA: Progress in International Reading Literacy Study

© IGLU 2021

Zusammenhänge von Wortschatz, Dekodierfähigkeit, Lesemotivation und außerschulischen Leseaktivitäten mit der Lesekompetenz für Kinder mit niedrigem vs. hohem sozioökonomischem Status

Für separate Gruppen von Schüler*innen, die – gemessen am häuslichen Buchbesitz – einen unterschiedlichen sozioökonomischen Hintergrund aufwiesen, zeigten sich nur geringfügige Unterschiede. Die Zusammenhänge der Lesekompetenz mit dem Wortschatz und der Dekodierfähigkeit fielen für beide Gruppen ähnlich hoch und signifikant aus, wobei die Werte bei der Gruppe von Schüler*innen, deren familiärer Buchbesitz bei maximal 100 Büchern lag, nominell höher ausgeprägt waren. Die Zusammenhänge zwischen der Lesemotivation sowie den außerschulischen Leseaktivitäten und der Lesekompetenz waren jedoch für keine der beiden Gruppen signifikant.



Tabelle 3

Zusammenhänge von Wortschatz, Dekodierfähigkeit, Lesemotivation und außerschulischen Leseaktivitäten mit der Lesekompetenz getrennt für Schüler*innen unterschiedlichen sozioökonomischen Hintergrundes.

	Maximal 100 Bücher				Mehr als 100 Bücher			
	Modell 1		Modell 2		Modell 1		Modell 2	
	<i>b</i>	(SE)	<i>b</i>	(SE)	<i>b</i>	(SE)	<i>b</i>	(SE)
Konstante	522.5	(1.6)	522.4	(1.6)	558.0	(2.0)	558.1	(2.0)
Wortschatz ¹	32.5*	(2.0)	32.2*	(2.0)	27.2*	(2.6)	26.5*	(2.7)
Dekodierfähigkeit ¹	17.9*	(1.6)	17.8*	(1.6)	14.6*	(1.9)	13.5*	(1.9)
Lesemotivation ¹			-0.1	(1.8)			1.4	(3.0)
Außerschulische Leseaktivitäten ²			2.2	(2.0)			4.7	(2.9)
Kognitive Fähigkeiten ¹	14.2*	(1.3)	14.0*	(1.3)	15.3*	(2.2)	14.9*	(2.2)
Aufgeklärte Varianz (in %)	41.7		41.8		46.7		47.3	
<i>N</i>	2563		2563		1136		1136	

b Unstandardisiertes Regressionsgewicht

* Regressionsgewicht statistisch signifikant unterschiedlich von Null ($p < .05$)

¹ Unabhängige Variable liegt standardisiert vor (0 = Mittlere Ausprägung, -1 = Um eine Standardabweichung niedrigerer Wert als der Mittelwert, 1 = Um eine Standardabweichung höherer Wert als der Mittelwert)

² Die Variable wurde anhand von Fragen erhoben, die die Häufigkeit des außerschulischen Lesens abfragen (z. B. wie häufig pro Woche außerhalb der Schule Bücher gelesen werden). Die Werte wurden anhand eines IRT-Modells skaliert und liegen standardisiert vor Lesens (0 = Durchschnittliche außerschulische Leseaktivität, -1 = Um eine Standardabweichung niedrigere außerschulische Leseaktivität, 1 = Um eine Standardabweichung höhere außerschulische Leseaktivität)

IEA: Progress in International Reading Literacy Study

© IGLU 2021

3. Akkumulation und Kompensation von Vor- und Nachteilen durch Ungleichheiten in der Home Literacy Environment in Europa

Im interdisziplinären Projekt FAIR (From Prediction to Agile Interventions in the Social Sciences) wurde untersucht, ob für verschiedene Aspekte der HLE Kompensations- und Akkumulationseffekte gefunden werden können. Die Aspekte umfassten Strukturmerkmale, gemessen an der Anzahl der (Kinder-)Bücher im Haushalt, und Prozessmerkmale, abgebildet durch die Einstellungen zum Lesen der Eltern. Die hier dargestellten Ergebnisse basieren auf internationalen Daten der IGLU-Studie 2021 aus 17 Ländern. Insgesamt umfasst die Stichprobe 95.754 Schüler*innen.

Inwiefern zeigen sich Akkumulations- oder Kompensationseffekte von Ungleichheiten in der HLE in der Grundschulzeit an Schulen in Europa?

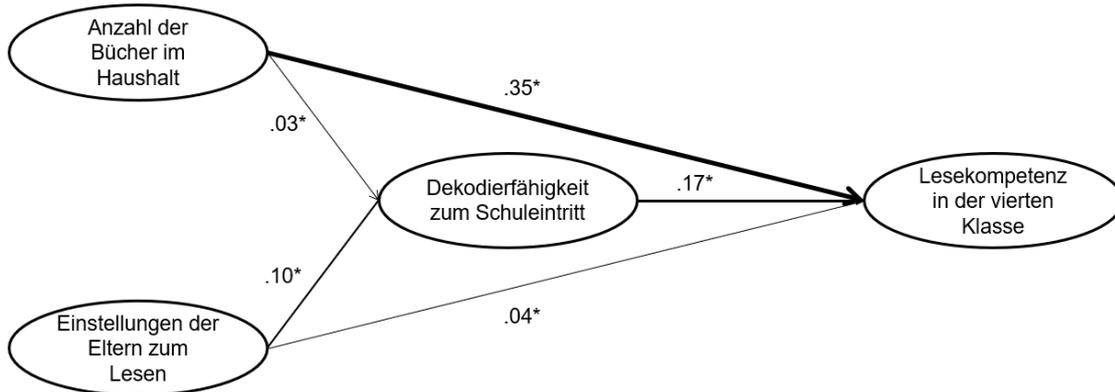
Um die erste Forschungsfrage zu bearbeiten, wurde verglichen, wie stark der Zusammenhang der HLE mit der von den Eltern eingeschätzten Dekodierfähigkeit zu Schulbeginn und der Lesekompetenz am Ende der vierten Klasse für die Gesamtstichprobe der europäischen Länder ist. Die zugrundeliegende Annahme ist, dass ein Kompensationseffekt vorliegt, wenn die HLE nur einen



Zusammenhang mit der Dekodierfähigkeit zu Beginn der Schulzeit hat, nicht aber mit der Lesekompetenz während der Schulzeit. Konsequenterweise liegt eine Akkumulation vor, wenn die Einflüsse der HLE mit dem Erwerb von Lesekompetenz während der Schulzeit zusammenhängen. Abbildung 2 bildet die Zusammenhänge der Aspekte der HLE und der Lesefähigkeit zum Schuleintritt und in der vierten Klasse ab.

Abbildung 2

Effekte der HLE auf die Lesefähigkeit zum Schuleintritt und in der vierten Klasse.



Anmerkung. * beschreibt statistisch signifikante Pfade ($p < .05$). Modell unter Kontrolle von Familiensprache.

In der Abbildung ist festzustellen, dass sowohl die Anzahl der Bücher im Haushalt als auch die Einstellungen der Eltern zum Lesen mit der Lesekompetenz der Schüler*innen in der vierten Klasse zusammenhängen. Die Anzahl der Bücher im Haushalt hängt nur sehr schwach mit der Dekodierfähigkeit zum Schuleintritt zusammen. Die Beziehung zwischen der Anzahl der Bücher im Haushalt und der Lesefähigkeit in der vierten Klasse ist mittelstark und somit bedeutsamer. Umgekehrt verhält es sich für die Einstellung der Eltern zum Lesen. Hier gibt es einen schwachen Zusammenhang mit der Dekodierfähigkeit zum Schuleintritt. Die von den Eltern eingeschätzte Dekodierfähigkeit zum Schuleintritt und die Einstellungen der Eltern gegenüber dem Lesen hängen hingegen noch schwächer miteinander zusammen. Weiterhin hängt die Dekodierfähigkeit zum Schuleintritt mit der Lesekompetenz in der vierten Klasse zusammen. Insgesamt bildet das Modell einen mittleren Akkumulationseffekt für die Anzahl der Bücher im Haushalt ab und einen sehr kleinen Akkumulationseffekt für die Einstellungen der Eltern zum Lesen.

Gibt es Unterschiede zwischen den europäischen Ländern in der Ausprägung von Akkumulations- oder Kompensationseffekten?

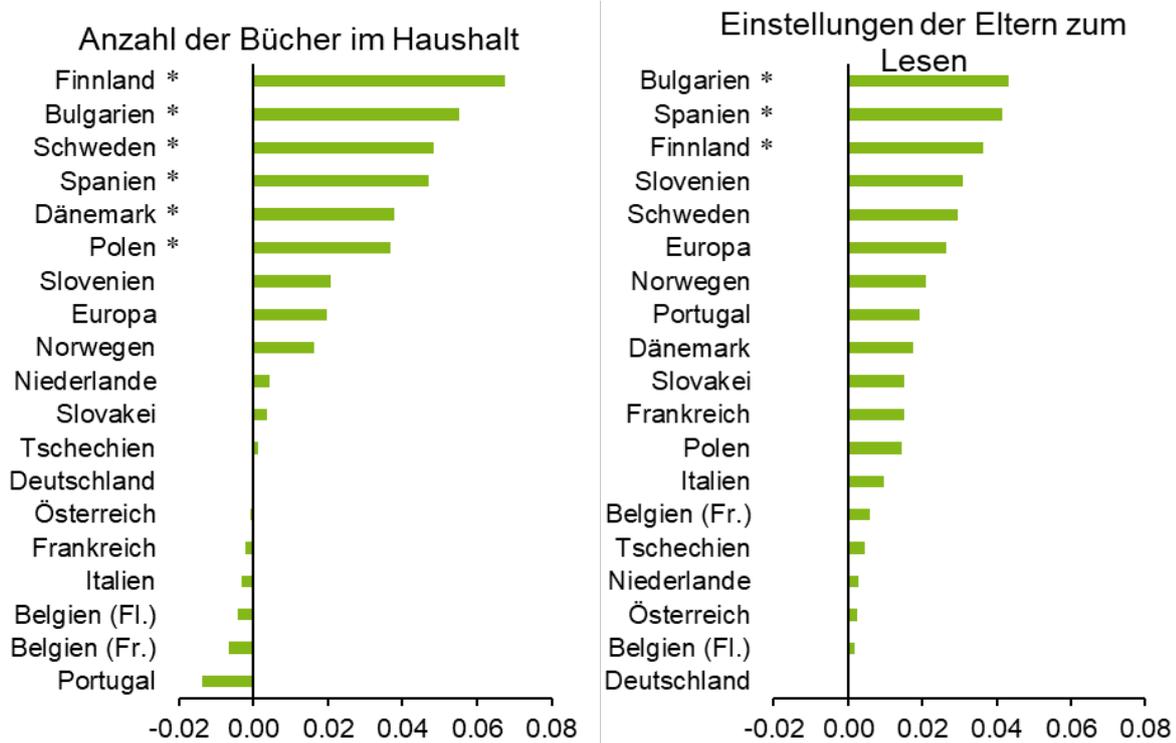
Um das Ausmaß eines Kompensationseffektes zu bestimmen, wurde das in Abb. 2 dargestellte Modell mit einem Modell verglichen, in dem die Lesefähigkeit zum Schuleintritt nicht berücksichtigt wurde. Die Differenz der direkten Pfade auf die Lesekompetenz in der vierten Klasse zwischen den Modellen entspricht dem Ausmaß des Kompensationseffektes. Abbildung 3 stellt das Ausmaß des Kompensationseffektes für die Anzahl der Bücher im Haushalt (links) und die elterliche Einstellung zum Lesen (rechts) im Jahr 2021 dar. In der Abbildung ist erkennbar, dass Kompensationseffekte in Finnland, Bulgarien, Schweden, Spanien, Dänemark und Polen gefunden werden konnten. In den übrigen Ländern war der Effekt statistisch nicht bedeutsam. In diesen Ländern akkumulieren sich Vorteile in der HLE daher etwas langsamer als z. B. in Deutschland oder in Portugal. Die



Kompensationseffekte sind jedoch im Vergleich zum Ausmaß des in Abb. 2 dargestellten Effektes relativ klein.

Abbildung 3

Kompensationseffekt für die Anzahl der (Kinder-)Bücher im Haushalt durch Beschulung in der Grundschule in europäischen Ländern in 2021.



Anmerkung. * beschreibt Länder, in denen der Kompensationseffekt statistisch signifikant ist.

Auch bei der elterlichen Einstellung zum Lesen finden sich ähnliche, statistisch bedeutsame Befundmuster für Bulgarien, Spanien und Finnland. In den weiteren Ländern unterscheidet sich der Kompensationseffekt nicht statistisch signifikant von Null (d.h. keinen Effekt).

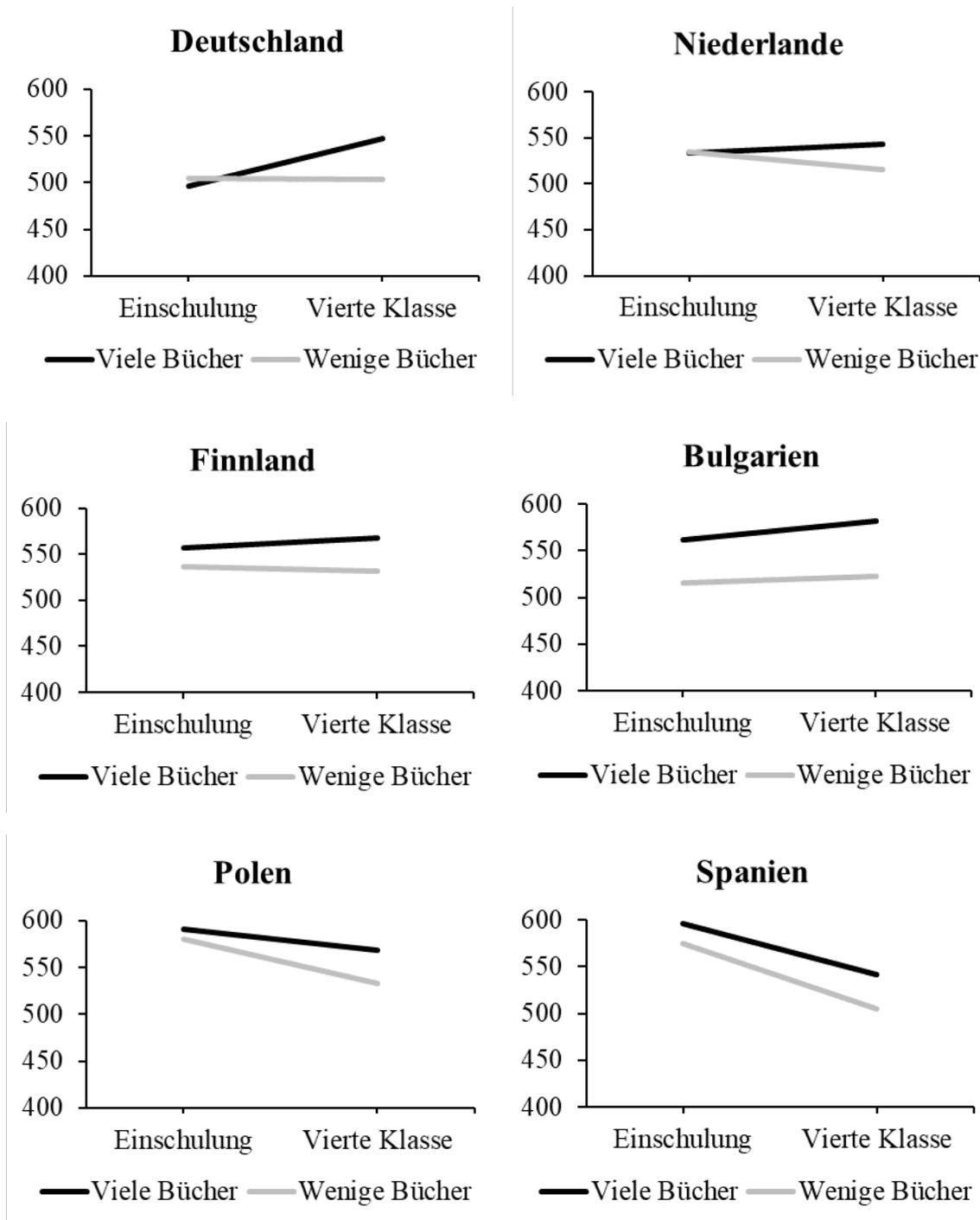
Bei genauerer Betrachtung der einzelnen Effekte in den Ländern lassen sich drei Befundmuster erkennen. Abbildung 4 stellt den Effekt der Anzahl der (Kinder-) Bücher im Haushalt auf die Lesefähigkeit zum Schuleintritt und während der vierten Klasse in einigen Ländern analog zu Abbildung 1 dar. In Ländern, in denen kein Kompensationseffekt gefunden wird, wie beispielsweise in Deutschland oder den Niederlanden, gibt es nur wenige Unterschiede in den von den Eltern eingeschätzten Vorläuferfähigkeiten des Lesens zwischen den Kindern, doch während der Schulzeit gibt es einen Zusammenhang zwischen der Anzahl der (Kinder-) Bücher im Haushalt und der Lesekompetenz. Dies führt zu größeren Unterschieden in der Lesekompetenz für Kinder mit vielen oder wenigen Büchern in der vierten Klasse. In Ländern, in denen Kompensationseffekte gefunden werden können, finden sich zwei Muster: In Bulgarien und Finnland gibt es bereits einen Zusammenhang der Anzahl der Bücher mit den Vorläuferfähigkeiten des Lesens zum Schuleintritt, sodass sich Kinder hier bereits zur Einschulung in ihren basalen Lesefähigkeiten unterscheiden. Im weiteren Schulverlauf ist eine Akkumulation deutlich, die aber geringer ausfällt als beispielsweise in Deutschland. Schließlich fallen Polen und Spanien dadurch auf, dass sich in diesen Ländern die von



den Eltern eingeschätzten Vorläuferfähigkeiten der Lesekompetenz zum Schuleintritt nur wenig unterscheiden, die Akkumulation jedoch geringer ausfällt als in beispielsweise Deutschland.

Abbildung 4

Akkumulations- und Kompensationseffekte im Lesen in Deutschland, den Niederlanden, Finnland, Bulgarien, Spanien und Polen in 2021.





Anmerkung. Die Einschätzung der Dekodierfähigkeit zur Einschulung durch die Eltern wurde an die Skalierung des Lesekompetenztestes in der vierten Klasse angepasst.

4. Diskussion und Fazit

Die nun vorliegenden vertiefenden Befunde aus IGLU und FAIR ermöglichen Erkenntnisse zu den Effekten von individuellen und sozialen Schülercharakteristika auf deren Lesekompetenzerwerb.

Die Ergebnisse auf Grundlage der Daten von IGLU 2021 deuten darauf hin, dass der Wortschatz und die Dekodierfähigkeit eine zentrale Rolle für die Lesekompetenz spielen. Motivationale Merkmale leisten über diese basalen Komponenten des Lesens hinaus einen vergleichbar geringen Beitrag zur Erklärung von Unterschieden in der Lesekompetenz. Kinder, die häufiger außerhalb der Schule lesen, weisen jedoch eine höhere Lesekompetenz auf. Der Wortschatz hat sowohl in der Gesamtgruppe als auch in der Subgruppe der Kinder mit mittlerer und hoher Lesekompetenz und den Subgruppen mit niedrigerem bzw. höherem sozioökonomischen Status den stärksten Zusammenhang mit der Lesekompetenz. Bei der Subgruppe der Kinder mit niedriger Lesekompetenz sind Dekodierfähigkeit und Wortschatz hingegen von vergleichbarer Bedeutung.

Die Befunde aus der Studie im Rahmen von FAIR stellen dar, dass für Ungleichheiten in der HLE in nur einem kleinen Teil der untersuchten europäischen Länder während der Grundschulzeit kompensiert werden kann. Weiterhin sind die Kompensationseffekte in diesen Ländern relativ klein. Die Länder, in denen Kompensationseffekte gefunden wurden, unterscheiden sich dabei von den übrigen Ländern vor allem in der von den Eltern eingeschätzten Dekodierfähigkeit zum Schuleintritt. Diese liegt beispielsweise in Spanien oder Finnland im Durchschnitt deutlich über der eingeschätzten Dekodierfähigkeit von Schulanfänger*innen in Deutschland. Ein möglicher Grund dafür könnte in einigen dieser Länder die spätere Einschulung sein. In Finnland, Bulgarien und Schweden werden Kinder erst mit sieben Jahren eingeschult. Dort wird in Vorschulklassen viel Aufmerksamkeit auf den vorschulischen Erwerb von basalen Lesefähigkeiten gelegt. Auch in Polen wird seit substantiellen Schulreformen zwischen 2017 und 2023 mit sieben Jahren eingeschult. Allerdings ist eine späte Einschulung keine notwendige Bedingung für einen Kompensationseffekt, was anhand der Beispiele Spanien und Dänemark zu erkennen ist. Es findet sich jedoch keine einheitliche Erklärung für den Kompensationseffekt in den Vorschul- und Schulsystemen dieser Länder, da die Systeme eher heterogen auf verschiedenen Maßstäben wie z. B. Zentralisierungsgrad, Ausbildungskriterien für Lehrkräfte oder der Anzahl der Kinder pro Schulklasse aufgestellt sind. Eine zentrale Gemeinsamkeit dieser Länder lässt sich somit nicht feststellen. Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die eingeschätzte Dekodierfähigkeit zum Schuleintritt einen bedeutsamen Zusammenhang mit der Lesekompetenz in der vierten Klasse hat. Dabei lässt sich die Dekodierfähigkeit tendenziell besser über das elterliche Engagement bei der frühen Leseförderung beeinflussen, als über die Anzahl der Bücher im Haushalt.



5. Literatur

- Becker, M., McElvany, N., & Kortenbruck, M. (2010). Intrinsic and extrinsic reading motivation as predictors of reading literacy: A longitudinal study. *Journal of Educational Psychology*, 102(4), 773–785. <https://doi.org/10.1037/a0020084>
- Burchinal, M., Foster, T. J., Bezdek, K. G., Bratsch-Hines, M., Blair, C., & Vernon-Feagans, L. (2020). School-entry skills predicting school-age academic and social–emotional trajectories. *Early Childhood Research Quarterly*, 51, 67–80. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2019.08.004>
- Burgess, S. R., Hecht, S. A., & Lonigan, C. J. (2002). Relations of the home literacy environment (HLE) to the development of reading-related abilities: A one-year longitudinal study. *Reading Research Quarterly*, 37(4), 408–426. <https://doi.org/10.1598/RRQ.37.4.4>
- Cameron, T. A., Schaugency, E., Taumoepeau, M., McPherson, C., & Carroll, J. L. D. (2023). School-entry skills and early skill trajectories predict reading after 1 year. *School Psychology*, 38(4), 199–214. <https://doi.org/10.1037/spq0000544>
- DiPrete, T. A., & Eirich, G. M. (2006). Cumulative Advantage as a Mechanism for Inequality: A Review of Theoretical and Empirical Developments. *Annual Review of Sociology*, 32(1), 271–297. <https://doi.org/10.1146/annurev.soc.32.061604.123127>
- Erola, J., & Kilpi-Jakonen, E. (2017). Compensation and other forms of accumulation in intergenerational social inequality. In *Social inequality across the generations* (pp. 3-24). Edward Elgar Publishing.
- Fink, A., Luttenberger, S., Krammer, A., Macher, D., & Papousek, I. (2015). Die Veränderung kognitiver Fähigkeiten über die Sommerferien. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 62(4), 303-315.
- Gough, P. B., & Tunmer, W. E. (1986). Decoding, Reading, and Reading Disability. *Remedial and Special Education*, 7(1), 6–10. <https://doi.org/10.1177/074193258600700104>
- Kieffer, M. J. (2012). Before and after third grade: Longitudinal evidence for the shifting role of socioeconomic status in reading growth. *Reading and Writing*, 25(7), 1725–1746. <https://doi.org/10.1007/s11145-011-9339-2>
- McElvany, N., Lorenz, R., Frey, A., Goldhammer, F., Schilcher, A., & Stubbe, T. C. (2023). IGLU 2021. Lesekompetenz von Grundschulkindern im internationalen Vergleich und im Trend über 20 Jahre. Waxmann.
- Wolter, I., Braun, E., & Hannover, B. (2015). Reading is for girls!? The negative impact of preschool teachers' traditional gender role attitudes on boys' reading related motivation and skills. *Frontiers in psychology*, 6, 1267.



6. Anhang

Vollständig standardisierte Zusammenhänge von Wortschatz, Dekodierfähigkeit, Lesemotivation und außerschulischen Leseaktivitäten mit der Lesekompetenz.

Tabelle A.4

Vollständig standardisierte Zusammenhänge von Wortschatz, Dekodierfähigkeit, Lesemotivation und außerschulischen Leseaktivitäten mit der Lesekompetenz.

	Modell 1		Modell 2	
	<i>b</i>	(SE)	<i>b</i>	(SE)
Konstante	0.00	(0.00)	0.00	(0.00)
Wortschatz	0.43*	(0.02)	0.42*	(0.02)
Dekodierfähigkeit	0.23*	(0.02)	0.23*	(0.02)
Lesemotivation			0.00	(0.02)
Außerschulische Leseaktivitäten ¹			0.05*	(0.02)
Kognitive Fähigkeiten	0.20*	(0.02)	0.19*	(0.02)
Aufgeklärte Varianz (in %)	46.3		46.6	
<i>N</i>	3742		3742	

b Unstandardisiertes Regressionsgewicht

* Regressionsgewicht statistisch signifikant unterschiedlich von Null ($p < .05$)

¹ Die Variable wurde anhand von Fragen erhoben, die die Häufigkeit des außerschulischen Lesens abfragen (z. B. wie häufig pro Woche außerhalb der Schule Bücher gelesen werden). Die Werte wurden anhand eines IRT-Modells skaliert und liegen standardisiert vor Lesens (0 = Durchschnittliche außerschulische Leseaktivität, -1 = Um eine Standardabweichung niedrigere außerschulische Leseaktivität, 1 = Um eine Standardabweichung höhere außerschulische Leseaktivität)



Tabelle A.5

Vollständig standardisierte Zusammenhänge von Wortschatz, Dekodierfähigkeit, Lesemotivation und außerschulischen Leseaktivitäten mit der Lesekompetenz getrennt für Schüler*innen unterschiedlicher Kompetenzstufen.

	Lesekompetenzniveau der Gruppe von Schüler*innen							
	Niedrige Lesekompetenz		Hohe Lesekompetenz					
	Modell 1	Modell 2	Modell 1	Modell 2				
	<i>b</i>	(SE)	<i>b</i>	(SE)	<i>b</i>	(SE)	<i>b</i>	(SE)
Konstante	0.00	(0.00)	0.00	(0.00)	0.00	(0.00)	0.00	(0.00)
Wortschatz	0.18*	(0.06)	0.18*	(0.06)	0.38*	(0.02)	0.36*	(0.02)
Dekodierfähigkeit	0.23*	(0.05)	0.23*	(0.05)	0.18*	(0.02)	0.16*	(0.02)
Lesemotivation			0.00	(0.06)			0.03	(0.03)
Außerschulische Leseaktivitäten ¹			-0.01	(0.07)			0.07*	(0.03)
Kognitive Fähigkeiten	0.08	(0.04)	0.08	(0.04)	0.18*	(0.02)	0.17*	(0.02)
Aufgeklärte Varianz (in %)		11.2		11.3		32.8		33.6
<i>N</i>		784		784		2958		2958

b Unstandardisiertes Regressionsgewicht

* Regressionsgewicht statistisch signifikant unterschiedlich von Null ($p < .05$)

¹ Die Variable wurde anhand von Fragen erhoben, die die Häufigkeit des außerschulischen Lesens abfragen (z. B. wie häufig pro Woche außerhalb der Schule Bücher gelesen werden). Die Werte wurden anhand eines IRT-Modells skaliert und liegen standardisiert vor Lesens (0 = Durchschnittliche außerschulische Leseaktivität, -1 = Um eine Standardabweichung niedrigere außerschulische Leseaktivität, 1 = Um eine Standardabweichung höhere außerschulische Leseaktivität)



Tabelle A.6

Vollständig standardisierte Zusammenhänge von Wortschatz, Dekodierfähigkeit, Lesemotivation und außerschulischen Leseaktivitäten mit der Lesekompetenz getrennt für Schüler*innen unterschiedlichen sozioökonomischen Hintergrundes.

	Bücher im Haushalt							
	Maximal 100 Bücher		Mehr als 100 Bücher					
	Modell 1	Modell 2	Modell 1	Modell 2				
	<i>b</i>	(SE)	<i>b</i>	(SE)	<i>b</i>	(SE)	<i>b</i>	(SE)
Konstante	0.00	(0.0)	0.00	(0.00)	0.00	(0.00)	0.00	(0.00)
Wortschatz	0.41*	(0.02)	0.40*	(0.02)	0.44*	(0.04)	0.43*	(0.04)
Dekodierfähigkeit	0.24*	(0.02)	0.24*	(0.02)	0.21*	(0.03)	0.19*	(0.03)
Lesemotivation			0.00	(0.03)			0.02	(0.04)
Außerschulische Leseaktivitäten ¹			0.03	(0.03)			0.06	(0.04)
Kognitive Fähigkeiten	0.18*	(0.02)	0.18*	(0.02)	0.22*	(0.03)	0.21*	(0.03)
Aufgeklärte Varianz (in %)	41.7		41.8		46.7		47.3	
<i>N</i>	2563		2563		1136		1136	

b Unstandardisiertes Regressionsgewicht

* Regressionsgewicht statistisch signifikant unterschiedlich von Null ($p < .05$)

¹ Die Variable wurde anhand von Fragen erhoben, die die Häufigkeit des außerschulischen Lesens abfragen (z. B. wie häufig pro Woche außerhalb der Schule Bücher gelesen werden). Die Werte wurden anhand eines IRT-Modells skaliert und liegen standardisiert vor Lesens (0 = Durchschnittliche außerschulische Leseaktivität, -1 = Um eine Standardabweichung niedrigere außerschulische Leseaktivität, 1 = Um eine Standardabweichung höhere außerschulische Leseaktivität)

– *Tuesdays for Education* –

Unsere Programmreihe *Tuesdays for Education* richtet sich an Multiplikator*innen aus Bildungspraxis, Bildungsadministration, Bildungspolitik sowie aus der Medienlandschaft und findet einmal im Quartal statt. Der Austausch von Wissenschaft und Praxis steht dabei im Vordergrund. Inhaltlich werden vor dem Hintergrund akuter Herausforderungen wie den Ergebnissen bei internationalen Vergleichsstudien, der schleppenden Digitalisierung von Schulen in Deutschland sowie dem Lehrkräftemangel aktuelle Themen aus dem Bildungskontext thematisiert und diskutiert. Bestehend aus einem Webinar, einem Kurzbericht sowie einer Pressemitteilung präsentiert jeder *Tuesdays for Education* ausgewählte Befunde unserer aktuellen Forschung als Ausgangspunkt für die gemeinsame Diskussion zur Weiterentwicklung des Schulsystems.

Informationen zu *Tuesdays for Education*, zum Programm und weiteren Kurzberichten können online eingesehen werden unter:

<https://ifs.ep.tu-dortmund.de/praxis-videoportal/praxisportal/tuesdays-for-education/>

