

9

LESEGEWOHNHEITEN UND BILINGUALE LESEKOMPETENZEN

Zum Zusammenhang zwischen den Deutsch- und Französisch-Lesekompetenzen von Neuntklässlerinnen und Neuntklässlern und ihren außerschulischen Lesegewohnheiten in Luxemburg

Der Beitrag widmet sich der Frage, ob die Unterschiede hinsichtlich der Lesehäufigkeit, der Textsorten, die von Jugendlichen in ihrer Freizeit rezipiert werden, und der Sprache, in der sie bevorzugt lesen, dabei helfen können, ihr Lesekompetenz-Niveau im Deutschen und Französischen – jenseits von sozioökonomischem Status, Migrationshintergrund, Muttersprache und Geschlecht – zu erklären. Für diese Analyse wurden die Deutsch- und Französisch-Lesekompetenz sowie die außerschulischen Lesegewohnheiten von 5.177 Neuntklässlerinnen und Neuntklässlern untersucht, die das Enseignement secondaire classique (ES), Enseignement secondaire technique (EST) oder den Préparatoire-Zweig des Enseignement secondaire technique (EST-PRE) besuchten. Die Daten wurden im Rahmen der nationalen, standardisierten Tests (ÉpStan) im November 2016 erfasst.



9.1 | Einleitung

Der Erwerb von Lesekompetenz⁴⁹ gehört zu den zentralen Sozialisationsaufgaben und -voraussetzungen der Gegenwartsgesellschaft: Erst mit ihrer Hilfe wird die Teilhabe am Informationsaustausch in einer modernen Mediengesellschaft und der Zugang zu weiterführender Bildung möglich.

Beim Lesenlernen werden Schülerinnen und Schüler in Luxemburg allerdings mit besonderen Anforderungen konfrontiert, da die Schulpolitik des Landes darauf abzielt, ihnen hinreichende Sprach- (und damit auch Lese-) Kompetenzen in zwei Sprachen, im Deutschen und Französischen, zu vermitteln⁵⁰ – dies nicht zuletzt, um die Mehrsprachigkeit des Landes aufrecht zu erhalten.

In den luxemburgischen Regelschulen erfolgt die Alphabetisierung der Schülerinnen und Schüler ab der ersten Klasse (Zyklus 2.1) auf Deutsch, und das Deutsche bleibt auch über die gesamte Grundschulzeit hinweg die Hauptunterrichtssprache.⁵¹ Zusätzlich lernen die Schülerinnen und Schüler bereits ab der dritten Klasse (Zyklus 3.1) das französische Schriftsystem kennen. In der Sekundarstufe wird der Mathematikunterricht in der siebten Klasse auf Französisch umgestellt.⁵² Schülerinnen und Schüler des *Enseignement Secondaire Classique* (ESC) werden zudem etwas später auch in anderen Sachfächern auf Französisch unterrichtet.⁵³ Dementsprechend sind beide Sprachen für den Schulalltag der Schülerinnen und Schüler von außerordentlicher Bedeutung.

Die Resultate der im Rahmen des nationalen Bildungsmonitorings eingesetzten *Épreuves Standardisées* (ÉpStan), aber auch die Ergebnisse anderer Studien (z. B. Hadjar, Fischbach, Martin & Backes, 2015; Muller, Reichert, Ugen, Keller & Brunner, 2012; Reichert, Muller, Wrobel, Lorphelin, Ugen,

Fischbach, Böhm & Martin, 2013; Ugen, Brunner, Dierendonck, Fischbach, Reichert, Keller, Boehm & Martin, 2010) haben wiederholt darauf hingewiesen, dass die Lesekompetenzen der Schülerinnen und Schüler in Luxemburg sehr stark mit bestimmten Einflussfaktoren zusammenhängen:

1) In Abhängigkeit vom sozioökonomischen Familienhintergrund (SÖS) der Schülerinnen und Schüler wird von unterschiedlichen Schulleistungen bzw. Schullaufbahnen berichtet. Ein Erklärungsansatz hierfür könnte sein, dass Eltern, die eine höhere berufliche Position innehaben, auch über größere Ressourcen verfügen⁵⁴, um in die Bildung ihrer Kinder und in lernunterstützende Aktivitäten zu investieren (vgl. Baumert, Watermann & Schümer, 2003; Hadjar, Fischbach, Martin & Backes, 2015). Zudem scheint der Effekt des sozioökonomischen Status auch über die kulturellen Praktiken innerhalb der Familien vermittelt zu sein. Hierunter fallen z. B. Gewohnheiten wie das gemeinsame Anschauen bzw. Lesen von Büchern, der Besuch von Theateraufführungen und Konzerten oder auch die Bereitschaft, in die Anschaffung von Kulturgütern, etwa in Bücher oder Kunstwerke, zu investieren (Park, 2008, Watermann & Baumert, 2006). Schließlich kann sich der sozioökonomische Hintergrund der Eltern auch indirekt auf die Lesekompetenzen auswirken, zum Beispiel vermittelt über Entscheidungen, die die Bildungslaufbahn ihrer Kinder betreffen (vgl. Gresch, Baumert & Maaz, 2009; Klinge, 2016; Klapproth, Glock, Krolak-Schwerdt, Martin & Böhmer, 2013; Watermann & Baumert, 2006).

2) Unterschiede in der Lesekompetenz können auch mit dem Migrationshintergrund der Schülerinnen und Schüler zusammenhängen, etwa wenn in Familien mit Migrationshintergrund eine andere Erwartungshaltung in Bezug auf den →

⁴⁹ Die mit dem Begriff „Lesekompetenz“ verbundenen Fähigkeiten verstehen wir als ein Zusammenspiel aus „basalen“ Prozessen (z. B. der Laut-Buchstaben-Zuordnung) und „komplexeren“ Prozessen (z. B. der Herstellung von Zusammenhängen zwischen Sätzen, Abschnitten oder verschiedenen Texten etc.).

⁵⁰ Das Luxemburgische spielt zwar in der Früherziehung und in der Vorschule eine bedeutsame Rolle, rückt jedoch in den darauffolgenden Zyklen als Schrift- oder Schulsprache in den Hintergrund (vgl. hierzu Weth, 2015; Hu, Hansen-Pauly, Reichert & Ugen, 2015).

⁵¹ Eine Ausnahme bilden hier frankophone Klassen oder Klassen aus den Internationalen Schulen.

⁵² Verschiedene Sekundarschulen bieten den Mathematikunterricht (auch) auf Deutsch an.

⁵³ Auch hier gibt es Ausnahmeregelungen in spezifischen Schulzweigen/Klassen.

⁵⁴ In Anlehnung an Bourdieu (1983) kann man hier auch zwischen „ökonomischem“, „sozialem“ und „kulturellem“ Kapital unterscheiden.

→ Bildungserfolg der Kinder vorliegt, oder wenn Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund andere Sekundarschulempfehlungen erhalten als Kinder ohne Migrationshintergrund. Denkbar ist zudem, dass Eltern mit Migrationshintergrund (u. a. aufgrund von sprachlichen Hindernissen) weniger im Kontakt zur Schule stehen oder ihr Verständnis des Schulsystems ein anderes ist als in Familien ohne Migrationshintergrund (s. Artelt, McElvany, Christmann, et al., 2007; Klapproth, Glock, Krolak-Schwerdt, Martin & Böhmer, 2013).

3) Schülerinnen und Schüler, die zu Hause die Sprache sprechen, in der auch der entsprechende Test präsentiert wird, sind häufig allein aufgrund ihres umfangreicheren Wortschatzes beim Bearbeiten der Aufgaben im Vorteil (Vander Beken & Brysbaert, 2017).

4) Nicht nur im luxemburgischen Schulkontext wird zudem davon berichtet, dass Mädchen tendenziell bessere Leistungen im Lesen erzielen als Jungen (s. z. B. Bos, Freiberg, Hornberg, Reding & Valtin, 2007; Brunner, Ugen, Dierendonck, Fischbach, Keller, Reichert, & Böhm, 2010). In der Literatur werden hierfür verschiedene Ursachen diskutiert, beispielsweise geschlechtsbedingte Unterschiede hinsichtlich der Einstellung zum Lernen im Allgemeinen oder zum Lesen im Besonderen (s. Artelt, McElvany, Christmann, et al., 2007; OECD, 2010; Smith & Wilhelm, 2009).

Die Zusammenhänge zwischen den eben genannten Variablen und den Leseleistungen stellen jedoch keine deterministischen Notwendigkeiten dar. Vielmehr stellt sich hier die Frage, ob es Faktoren gibt, die sich positiv auf das Lesekompetenzniveau der Schülerinnen und Schüler auswirken und auf die sie – anders als bei diesen mittlerweile gut belegten Faktoren – selbst Einfluss nehmen können? Ihr Leseverhalten in der Freizeit stellt hierfür einen naheliegenden Ansatzpunkt dar.

In der Tat weist eine Vielzahl an Studien darauf hin, dass häufiges Lesen im Allgemeinen für die Ausbildung von guten Lesekompetenzen förderlich ist (Duncan, McGeown, Griffiths, Stothard & Dobai, 2016; Mol & Bus, 2011; OECD, 2010; Pfof, Dörfler & Artelt, 2013). Grundsätzlich kann davon ausgegangen werden, dass regelmäßiges Lesen z. B. den Wortschatz und das grammatikalische

Wissen erweitert und ganz allgemein dabei hilft, die Leseflüssigkeit zu steigern (Horst, 2013; Iwahori, 2008; Nagy, Anderson & Herman, 1987). Die zunehmende Automatisierung des Leseprozesses entlastet wiederum das Arbeitsgedächtnis⁵⁵ und kann sich vorteilhaft auf das Verstehen größerer Textstrukturen oder die Anwendung komplexerer Verstehensprozesse auswirken (Nouwens, Groen & Verhoeven, 2017). Darüber hinaus ist davon auszugehen, dass regelmäßiges Lesen das Weltwissen und das Repertoire an Lesestrategien erweitert (Cunningham & Stanovich, 1991; McElvany & Artelt, 2009). Schließlich kann häufiges Lesen auch das lesebezogene Selbstkonzept und die Lesemotivation positiv beeinflussen, was sich wiederum positiv auf die Lesegewohnheiten auswirken kann (s. Guthrie, Wigfield, Metsala & Cox, 1999; Schaffner, Schiefele & Ulferts, 2013).

Es stellt sich allerdings die Frage, ob die Grundannahme, dass sich durch die allgemeine Lektürepraxis in der Freizeit in jedem Fall ein positiver Übungseffekt auf die Lesekompetenz der Schülerinnen und Schüler einstellt, hinreichend ist. Möglicherweise übt das Lesen bestimmter Textsorten einen größeren Einfluss auf die Entwicklung der allgemeinen Lesekompetenz aus als die Lektüre anderer Texte? Die wachsende Verfügbarkeit von elektronischen Medien legt zudem die Vermutung nahe, dass diesen von Seiten der Schülerinnen und Schüler zunehmend mehr Aufmerksamkeit geschenkt wird als klassischen Textsorten wie Romanen, Sachbüchern oder Zeitungen. Die Ergebnisse zum positiven oder negativen Zusammenhang zwischen den überaus beliebten, sprachlich aber eher an der mündlichen Kommunikation ausgerichteten, digitalen Textsorten wie E-Mails, Textnachrichten, Foren- und Blogbeiträge und dem Erwerb der Lesekompetenz sind bislang nicht eindeutig (s. für SMS etwa Zebroff & Kaufman 2016, S. 2200f; s.a. OECD, 2010; Pfof, Dörfler & Artelt, 2013). Genauso finden sich zu „traditionellen“ Textsorten, wie z. B. Sachtexten, unterschiedliche Ergebnisse (s. Duncan, McGeown, Griffiths, Stothard & Dobai, 2016, S. 213; s.a. Spear-Swerling, Brucker, & Alfano, 2010). Allerdings weisen die Studien insgesamt auf einen positiven Zusammenhang zwischen der Lektüre von narrativen Texten und dem Erwerb von Lesekompetenz hin (s. z. B. Duncan, McGeown, Griffiths, Stothard & Dobai, 2016; OECD, 2010; Pfof, Dörfler & Artelt, 2013).

⁵⁵ Das Arbeitsgedächtnis ermöglicht es, Informationen für kurze Zeit zu speichern und zu bearbeiten.

Speziell zu den Lesegewohnheiten von Jugendlichen liegen in Luxemburg nur Daten aus PISA 2009 vor.⁵⁶ Hier wurden die teilnehmenden Schülerinnen und Schüler nach ihren Leseaktivitäten in der Freizeit befragt, woraufhin ihre Angaben im nationalen Bericht mit individuellen Hintergrundvariablen in Beziehung gesetzt wurden (Ugen, Brunner, Dierendonck, Fischbach, Reichert, Keller, Boehm & Martin, 2010): Die Autoren konnten u. a. aufzeigen, dass die Lesefreude, die Diversität der Texte sowie die in die Freizeitlektüre investierte Zeit stark mit dem familiären Hintergrund (insbesondere dem sozioökonomischen Status und dem Migrationshintergrund) der Jugendlichen zusammenhängen. Der internationale Bericht macht darüber hinaus den Zusammenhang mit der Lesekompetenz sichtbar: Schülerinnen und Schüler, die bis zu 30 Minuten täglich zum Vergnügen lesen, erreichen im Mittel 56 Punkte mehr auf der PISA-Lesekompetenzskala als Jugendliche, die angeben, in ihrer Freizeit nicht zu lesen (s. OECD, 2010, S. 33). Allerdings lassen sich aus der PISA-Studie keine Informationen zum Zusammenhang zwischen der Lesekompetenz der Schülerinnen und Schüler und der Sprache, in der sie die jeweiligen Texte zum Vergnügen lesen, ziehen. Auch die Frage, ob die Lesegewohnheiten in ähnlicher Weise prädiktiv für das Lesen deutscher und französischer Texte sind, lässt sich hier nicht beantworten, da die Jugendlichen sich für eine der zwei Testsprachen (Deutsch oder Französisch) entscheiden müssen. Vor dem Hintergrund, dass Texte in Luxemburg in einer Vielzahl von Sprachen rezipiert

werden (Borsenberger, 2006; 2014; Fehlen, 2009), darf dieser Aspekt in einer Studie, die sich mit den Lesegewohnheiten der Schülerinnen und Schüler befasst, jedoch nicht unberücksichtigt bleiben.

Zusammenfassend weisen die vorangehenden Überlegungen also zunächst auf enge Zusammenhänge zwischen individuellen Hintergrundvariablen und schulischen Leistungen hin. Diese Zusammenhangsbeschreibungen ermöglichen jedoch noch keine Rückschlüsse darauf, welche Mechanismen auf individueller Ebene positive Veränderungen in den schulischen Leistungen mit sich bringen könnten. Hierfür bieten die außerschulischen Lesegewohnheiten der Schülerinnen und Schüler einen möglichen Ansatzpunkt; allerdings sind auch diese nur im Kontext der oben genannten Variablen sinnvoll interpretierbar und sollten zudem differenzierend, in Hinblick auf unterschiedliche Medien und Textsorten sowie unter Berücksichtigung der Sprachen, in denen gelesen wird, analysiert werden.

Im Folgenden widmen wir uns daher der Frage, ob die Unterschiede hinsichtlich der Lesehäufigkeit, der Textsorten, die von Jugendlichen in ihrer Freizeit rezipiert werden, und der Sprache, in der sie bevorzugt lesen, dabei helfen können, ihr Lesekompetenzniveau im Deutschen und Französischen – jenseits von sozioökonomischem Status, Migrationshintergrund, Muttersprache und Geschlecht – zu erklären.

Schülerinnen und Schüler, die bis zu 30 Minuten täglich zum Vergnügen lesen, erreichen im Mittel 56 Punkte mehr auf der PISA-Lesekompetenzskala als Jugendliche, die angeben, in ihrer Freizeit nicht zu lesen.

⁵⁶ Leserinnen und Leser, die an den Lesegewohnheiten von jüngeren Schülerinnen und Schülern interessiert sind, seien hier auf Bos, Freiberg, Hornberg, Reding und Valtin (2007) sowie auf Maurer-Hetto, Wirth, Burton, Heinen, Mertens, Roth-Dury & Steffgen (2003) verwiesen.

9.2 | Methode

9.2.1 Stichprobe

Im Rahmen der nationalen, standardisierten Tests (ÉpStan) wurden im November 2016 unter anderem die Deutsch- und Französisch-Lesekompetenz sowie die außerschulischen Lesegewohnheiten von 6261 Neuntklässlerinnen und Neuntklässlern erfasst. Für die folgenden Analysen wurden nur diejenigen Schülerinnen und Schüler berücksichtigt, die ab dem Kindergarten (Zyklus 1) durchgängig luxemburgische Regelschulen besuchten. Die finale Stichprobe um-

fasst daher 5177 Jugendliche. Hiervon sind 48 % weiblich und 49 % verfügen über einen Migrationshintergrund. Weiterhin besuchen 30 % den klassischen Sekundarunterricht (*Enseignement Secondaire* – ES), 59 % den allgemeinen Sekundarunterricht (*Enseignement Secondaire Technique* – EST) und 11 % den *Préparatoire*-Zweig des technischen Sekundarunterrichts (EST-PRE). Im Erhebungszeitraum hatten die Schülerinnen und Schüler im Durchschnitt ein Alter von 15 Jahren.⁵⁷

9.2.2 Erhebungsinstrumente

Für die Analysen wurden die Leistungen der Schülerinnen und Schüler bei den ÉpStan-Kompetenztests in den Bereichen Französisch- und Deutsch-Leseverstehen berücksichtigt. Die Kompetenztests umfassen jeweils 5 bis 8 Texte und enthalten sowohl literarische wie nicht-literarische, kontinuierliche wie diskontinuierliche Texte, die aus Romanen, Zeitungen, Zeitschriften oder Sachbüchern entnommen wurden. Für die drei Schulformen *Enseignement Secondaire*, *Enseignement Secondaire Technique* (EST) und den *Préparatoire*-Zweig des *Enseignement Secondaire Technique* (EST-PRE) existieren jeweils eigene Testversionen, die aus Gründen der Vergleichbarkeit stets eine Minimalanzahl an sich überschneidendem Aufgabenmaterial enthalten.

Der Fragebogen zu den Leseaktivitäten umfasste eine sechsstufige Skala, anhand derer die Befrag-

ten Angaben zur Häufigkeit ihrer Lektüre (fast nie oder nie, 1 Mal im Monat, mehrmals pro Monat, mehrmals pro Woche, 1 Mal täglich, mehrmals täglich) von verschiedenen gedruckten oder digitalen Textsorten machen konnten. Gefragt wurde nach Zeitschriften, Zeitungen, Comics, narrativen literarischen Texten (Geschichten, Romanen und Erzählungen), Sachbüchern, E-Mails, Kurznachrichten (z. B. SMS oder WhatsApp-Nachrichten), Texten und Nachrichten von Online-Foren (wie Facebook), Artikeln in Online-Enzyklopädien (wie Wikipedia) sowie Texten in Videospielen (z. B. Untertitel). Darüber hinaus wurden sie gefragt, (1) in welcher Sprache sie im Allgemeinen am liebsten lesen (hier konnte zwischen Deutsch, Französisch, und „keine Präferenz“ gewählt werden) und (2) in welcher Sprache sie die oben genannten Textsorten in ihrer Freizeit bevorzugt lesen (zur Auswahl standen Deutsch, Französisch, Luxemburgisch, Englisch, Portugiesisch und andere Sprachen).

⁵⁷ Der Zeitpunkt der Erhebung lag vor dem Erlass des Sekundarschulgesetzes vom 29. August 2017, daher wird im Folgenden die bisherige Nomenklatur der Sekundarschulen verwendet.

9.3 | Ergebnisse

Der Ergebnisteil gliedert sich in zwei Abschnitte: Zur Beschreibung des außerschulischen Leseverhaltens der Jugendlichen werden die Daten zunächst deskriptiv ausgewertet. Anhand von schrittweisen Regressionsanalysen wird sodann untersucht, welchen Einfluss das außerschulische Leseverhalten der Schülerinnen und Schüler auf ihre Lesekompetenz im Deutschen bzw. Französischen besitzt. Letzteres erfolgt unter Einbezug von verschiedenen, für die Schulleistungsvorhersage relevanten Hintergrundvariablen.

9.3.1 Deskriptive Analyse

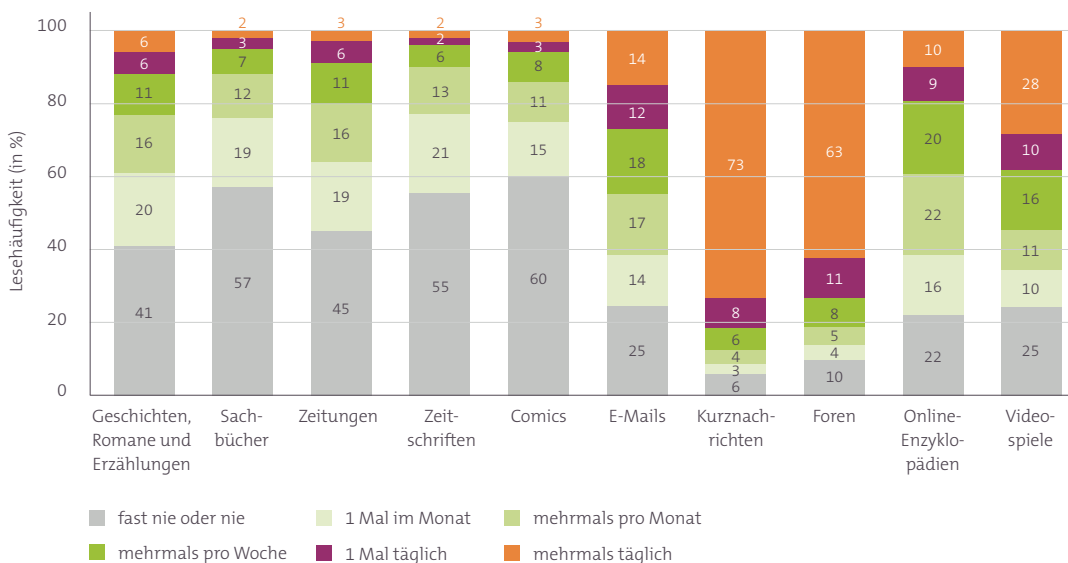
Was und wie häufig lesen Jugendliche in ihrer Freizeit?

Abbildung 50 stellt die Lesehäufigkeit von verschiedenen Textsorten bei Jugendlichen dar. Besonders die digitalen Medien, die zur direkten Interaktion genutzt werden, werden mehrheitlich häufiger als einmal am Tag genutzt: 73 % der Jugendlichen geben an, mehrmals täglich Kurznachrichten zu lesen, 63 % lesen mehrmals täglich in Internet-Foren. Etwas mehr als die Hälfte der Befragten (54 %) geben an, mindestens mehrmals in der Woche Texte in Videospiele zu lesen. Etwa 30 % lesen mehrmals in der Woche E-Mails oder Texte in Online-Enzyklopädiën. Demgegenüber werden narrative Texte und Zeitungen nur von etwa 20 % der Jugendlichen mehrmals in der Woche gelesen; Sachbücher, Zeitschriften oder

Comics sogar nur von etwa 10 %. Vergleichend betrachtet nehmen digitale Texte im Alltag der Jugendlichen also eine sehr viel größere Rolle ein als klassische Medien.

Das eben beschriebene Verteilungsmuster ist über alle Schultypen hinweg ähnlich ausgeprägt. In Abhängigkeit von der Geschlechtszugehörigkeit zeigen sich allerdings insbesondere Unterschiede bei der Lesehäufigkeit von literarischen Texten: Hier geben 52 % der Jungen, aber nur 29 % der Mädchen an, nie oder fast nie literarische Texte zu lesen. Etwas geringer ausgeprägt, aber immer noch auffällig, sind die Unterschiede in den Lesehäufigkeiten von Texten aus Internet-Foren (deutlich von Mädchen bevorzugt) bzw. Videospiele und Comics (häufiger von Jungen angegeben). →

Abb 50 Lesehäufigkeit von Jugendlichen in Abhängigkeit von verschiedenen Textsorten

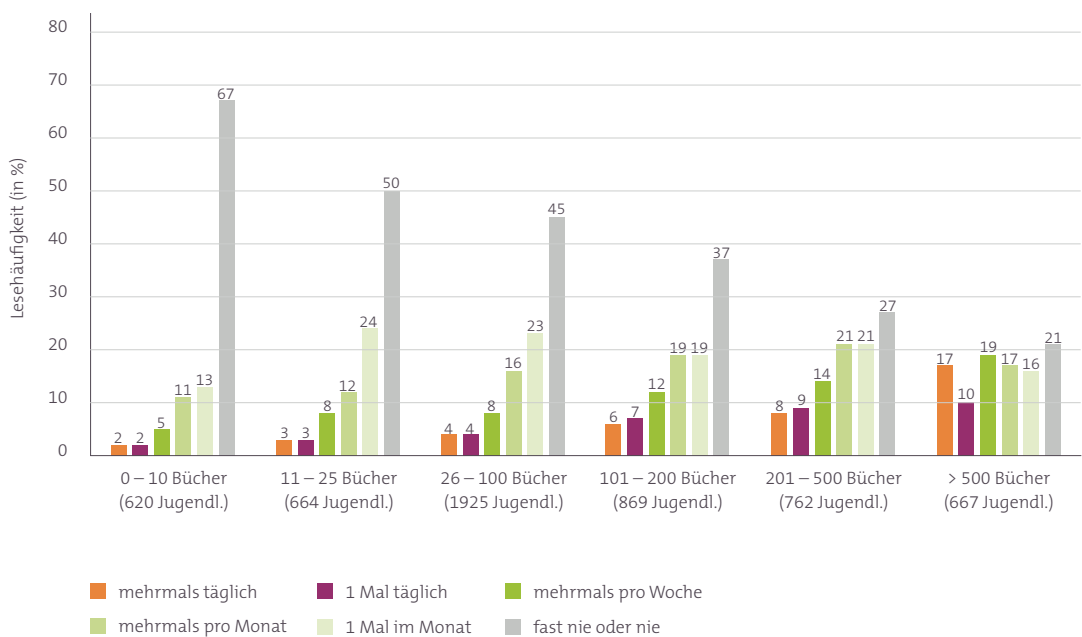


Je mehr Bücher im Haushalt der Jugendlichen vorhanden sind, desto wahrscheinlicher ist es, dass sie literarische Texte tatsächlich lesen.

→ Wie häufig Jugendliche eine bestimmte Textsorte lesen, ist auch abhängig von der Verfügbarkeit des entsprechenden Mediums. Ohne ein internetfähiges Endgerät können sie beispielsweise digitale Texte im Netz (wie Blog- oder Foreneinträge) nicht lesen. Ähnlich verhält es sich mit allen anderen Textsorten. Im Fragebogen wird als stellvertretendes Maß für kulturelles Engagement und die Verfügbarkeit von bildungsrelevanten Ressourcen erfasst, wie viele Bücher sich im Haushalt der Jugendlichen befinden. Diese Art des Erhebungsmaßes ist gängig und hat sich in vielen großangelegten Studien bewährt (vgl. Watermann & Baumert, 2006). Wenn nun die Lesehäufigkeit von literarischen Textsorten in Abhängigkeit von den sich im Haushalt befindlichen Büchern betrachtet wird, fällt ein hoher Zusammenhang zwischen Verfügbarkeit und gezeigtem Leseverhalten auf

(s. Abbildung 51): Von allen Jugendlichen, die angeben, dass zu Hause etwa 0 bis 10 Bücher vorhanden sind, lesen 67 % fast nie oder nie und nur 2 % mehrmals täglich literarische Texte wie z. B. Romane oder Erzählungen. Von allen Jugendlichen, die wiederum angeben, dass zu Hause mehr als 500 Bücher vorhanden sind, lesen lediglich 21 % fast nie oder nie und immerhin 17 % mehrmals täglich literarische Texte. Je mehr Bücher im Haushalt der Jugendlichen vorhanden sind, desto wahrscheinlicher ist es demnach, dass sie literarische Texte tatsächlich lesen. Dieser deutliche Zusammenhang zwischen dem Leseverhalten und der Verfügbarkeit des jeweiligen Textmaterials zeigt sich nur im Zusammenhang mit narrativen Texten. Ähnliche Zusammenhangsmuster konnten für andere klassische Textsorten (wie Sachbücher, Comics etc.) nicht gefunden werden.

Abb 51 Lesehäufigkeit von literarischen Texten in Abhängigkeit von der Anzahl an Büchern, die zu Hause vorhanden sind

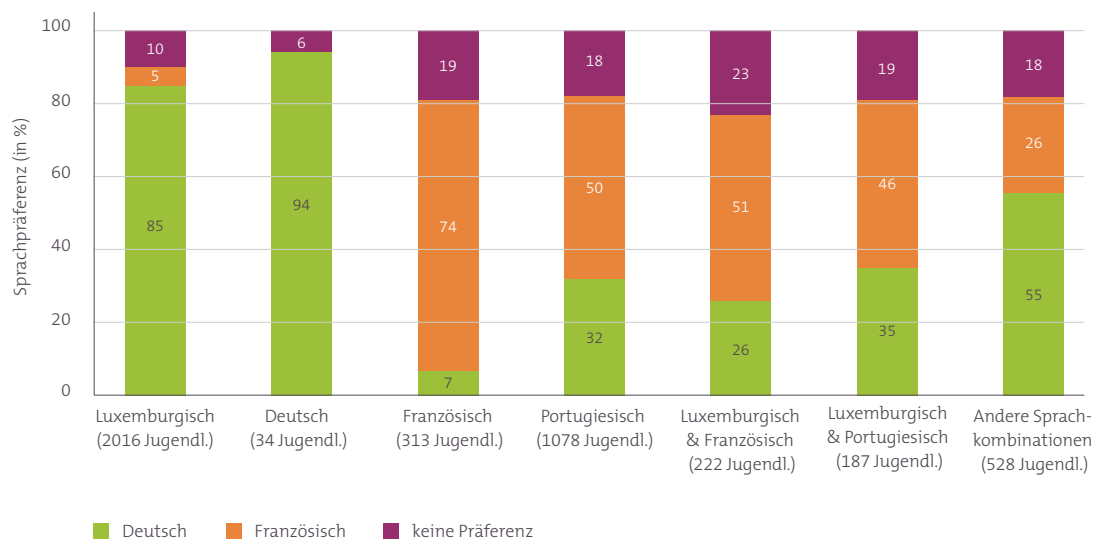


Welche Sprachpräferenz haben Jugendliche beim Lesen?

Von den befragten Jugendlichen geben 59 % an, im Allgemeinen am liebsten Texte in deutscher Sprache zu lesen, während 26 % französische Texte präferieren. Keine Präferenz gegenüber deutschen oder französischen Texten haben 15 % der befragten Jugendlichen. Unter Berücksichtigung der zu Hause gesprochenen Sprache (s. Abbildung 52) zeigt sich, dass diejenigen, die entweder Luxemburgisch, Deutsch oder Französisch zu Hause sprechen, die jeweilige Sprache auch in der Lektüre mehrheitlich bevorzugen: 85 % derjenigen Jugendlichen, die zu Hause nur Luxemburgisch, und 94 % derjenigen Jugendlichen, die zu Hause nur Deutsch sprechen, präferieren deutsche Texte; 74 % derjenigen Schülerinnen und Schüler die zu Hau-

se nur Französisch sprechen, geben eine Präferenz für französische Texte an. Etwas weniger eindeutig wird es bei Jugendlichen, die angeben, portugiesischsprachig oder bilingual zu sein. Diejenigen, die zu Hause nur Portugiesisch sprechen, geben zu 50 % an, französische Texte zu bevorzugen, 32 % lesen eher deutsche Texte. Von den Jugendlichen, die zu Hause Luxemburgisch und Französisch, oder Luxemburgisch und Portugiesisch sprechen, präferiert jeweils etwa die Hälfte französische Texte, während bilinguale Jugendliche, die andere Sprachen zu Hause sprechen, eher deutsche Texte bevorzugen. Hervorzuheben ist überdies, dass stets jeweils ein Viertel bis ein Fünftel aller Schülerinnen und Schüler angibt, keine klare Präferenz für die eine oder andere Sprache zu haben. Lediglich bei den monolingual Luxemburgisch- bzw. Deutschsprachigen ist dieser Anteil mit 10 % bzw. 6 % deutlich reduziert.

Abb 52 Sprachpräferenz beim Lesen in Abhängigkeit von der zu Hause gesprochenen Sprache



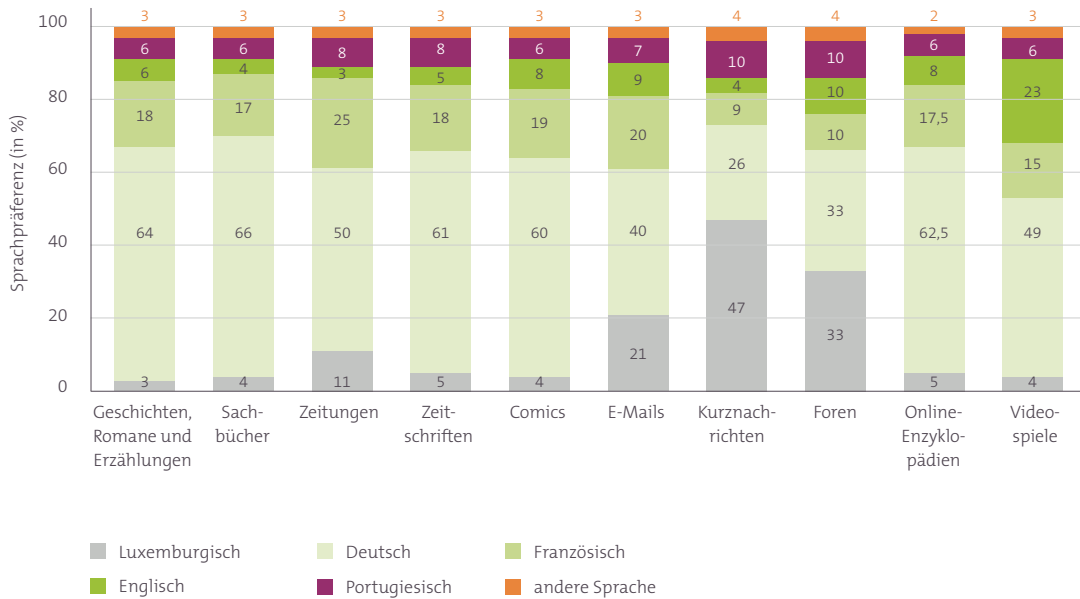
Bei detaillierterer Betrachtung der einzelnen Textsorten und Sprachen, in denen gelesen wird (s. Abbildung 53) wird ersichtlich, dass die verschiedenen Textsorten größtenteils auf Deutsch gelesen werden; Französisch liegt an zweiter Stelle, während Englisch und Portugiesisch eine weniger

bedeutsame Position einnehmen. Luxemburgisch nimmt vor allem im alltäglichen Sprachgebrauch (z. B. bei Kurznachrichten) eine wesentliche Rolle ein, während klassische Medien (z. B. Geschichten, Romane, Erzählungen oder Sachbücher) häufiger auf Deutsch gelesen werden. →

→ Bei der Betrachtung der Ergebnisse ist stets zu berücksichtigen, dass die Sprachpräferenz der Jugendlichen nicht unabhängig von der Verfügbarkeit der Textsorten in den jeweiligen Sprachen ist: Englisch etwa wird generell nur von 3 bis 10 % der Jugendlichen als präferierte Sprache angegeben,

doch bei Texten in Videospiele von einem knappen Viertel als bevorzugte Sprache genannt. Dies ist möglicherweise darauf zurückzuführen, dass mehr Videospiele auf Englisch als beispielsweise auf Luxemburgisch zur Verfügung stehen.

Abb 53 Sprachpräferenz von Jugendlichen in Abhängigkeit von verschiedenen Textsorten



9.3.2 Schrittweise Regressionsanalyse

Schneiden Jugendliche, die in ihrer Freizeit häufiger lesen, im Mittel bedeutsam besser im Lesekompetenztest ab als Jugendliche, die seltener zu ihrem Vergnügen lesen, ansonsten jedoch einen vergleichbaren Hintergrund haben?

Inwiefern spiegeln sich die Leseaktivitäten der Jugendlichen in ihren Lesekompetenzen wider?

Angesichts der vorherigen Überlegungen und der deskriptiven Ergebnisse liegt die Frage auf der Hand, ob sich die Lesegewohnheiten der Schülerinnen und Schüler in ihren Lesekompetenzen widerspiegeln und ob der Einfluss der Lesegewohnheiten auch dann noch sichtbar bleibt, wenn familiäre und individuelle Hintergrundfaktoren (wie sozioökonomischer Status, Sprache, Migrationshintergrund und Geschlecht) mitberücksichtigt werden. Anders ausgedrückt: Schneiden Jugendliche, die in ihrer Freizeit häufiger lesen, im Mittel bedeutsam besser im Lesekompetenztest

ab als Jugendliche, die seltener zu ihrem Vergnügen lesen, ansonsten jedoch einen vergleichbaren Hintergrund haben?

Um den Einfluss der Lesegewohnheiten auf die Lesekompetenz in Deutsch und Französisch im Kontext der oben genannten Variablen zu untersuchen, wird eine Regressionsanalyse als Analysemethode angewandt. In einem schrittweisen Verfahren werden zunächst die soziokulturellen Merkmale und die Geschlechtszugehörigkeit (1), anschließend die Leseaktivitäten (2) und schließlich die beim Lesen bevorzugte Sprache (3) in die Regressionsmodellierung eingeführt.

Zunächst fließen also folgende Merkmale in die Regressionsanalyse ein:

- **Der sozioökonomische Status der Schülerinnen und Schüler (SÖS)**

Diese Variable wurde nach dem sogenannten ISEI (International Socio-Economic Index of Occupational Status; Ganzeboom, de Graaf, Treiman & de Leeuw, 1992) berechnet, der auf Angaben zur Berufsausübung der Eltern beruht. Der jeweils höhere ISEI beider Eltern gilt dabei als Indikator des SÖS.

- **Die zu Hause gesprochene Sprache**

Bei der Analyse der Deutsch-Lesekompetenz werden Schülerinnen und Schüler, die angeben, Luxemburgisch oder Deutsch zu Hause zu sprechen, denjenigen gegenübergestellt, die dort andere Sprachen sprechen. Bei der Analyse der Französisch-Lesekompetenz vergleichen wir Jugendliche, die Französisch zu Hause sprechen, mit denjenigen, die dies nicht tun.

- **Der Migrationshintergrund**

Als Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund gelten alle Jugendlichen, bei denen mindestens ein Eltern- oder Großelternanteil im Ausland geboren wurde.

- Neben diesen drei soziokulturellen Hintergrundmerkmalen wird außerdem die **Geschlechtszugehörigkeit** der Jugendlichen in den Analysen berücksichtigt.

Nach dem Einbezug der oben genannten Variablen werden wir in der Regressionsanalyse auch der Frage nachgehen, ob neben der absoluten Häufigkeit der Freizeitlektüre auch das Lesen bestimmter Textsorten prädiktiv für die Lesekompetenz ist. Hierbei werden wir uns zur Reduzierung der Modell-Komplexität auf eine Auswahl von Textsorten beschränken, die im schulischen Curriculum maßgebliche Relevanz besitzen (vgl. MENFP, 2008; 2009; 2013; MENJE, 2015; 2017) oder von denen die Jugendlichen angeben, sie häufiger zu lesen. Folgende klassische und digitale Textsorten werden berücksichtigt: Aus den klassischen Textsorten Romane, Geschichten und Erzählungen, Sachbücher, Zeitungen und Zeitschriften und aus den digitalen Textsorten Internet-Foren und Online-Enzyklopädien.

Nicht zuletzt spielt auch die Sprache, in der die Schülerinnen und Schüler generell lesen, eine nicht zu unterschätzende Rolle bei der Entwicklung der Sprachkompetenz im Allgemeinen und der Lesekompetenz im Spezifischen. Die beim Lesen präferierte Sprache wird daher als letzte zu berücksichtigende Variable in die Analysen der Zusammenhänge einfließen. Hierbei werden wir zwischen Schülerinnen und Schülern unterscheiden, die sich im Allgemeinen beim Lesen eher für deutschsprachige oder französischsprachige Texte entscheiden.

Vorhersage der Lesekompetenz

Die Ergebnisse dieser Regressionsanalyse sind in Abbildung 54 (für die Deutsch-Lesekompetenz) und Abbildung 55 (für die Französisch-Lesekompetenz) dargestellt.⁵⁸

Legende für beide Abbildungen

Stärke und Richtung des Zusammenhangs:	positiv	negativ
stark ($\beta \geq 0.2$)		
mittel ($0.1 \leq \beta < 0.2$)		
schwach ($\beta < 0.1$)		
nicht signifikant		

Abb 54 Vorhersage der Lesekompetenz im Deutschen

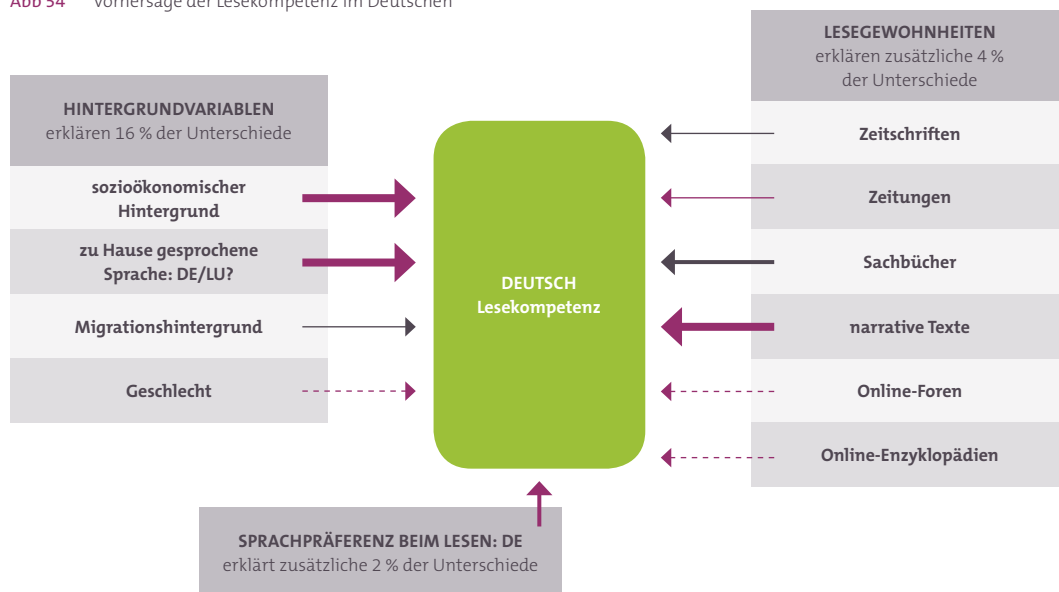
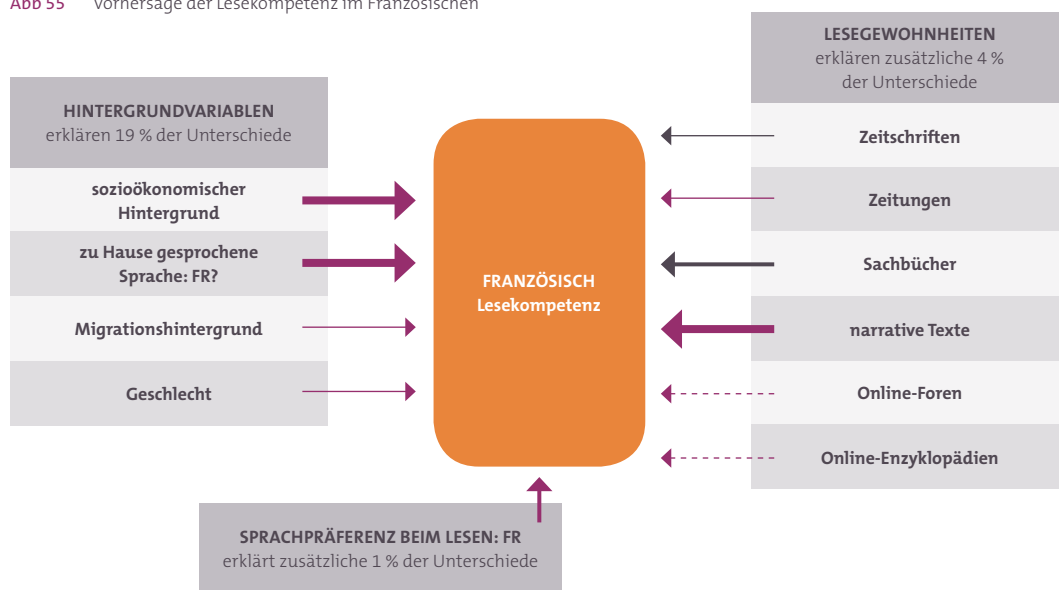


Abb 55 Vorhersage der Lesekompetenz im Französischen



⁵⁸ Auch wenn die Pfeile in den Abbildungen eine Wirkrichtung suggerieren, sei hier ausdrücklich darauf hingewiesen, dass die vorliegende, querschnittliche Studie keine kausalen Zusammenhänge im Sinne eines Ursache-Wirkungs-Gefüges zulässt. Aufgrund der abgebildeten Zusammenhänge lassen sich Überlegungen zu solchen Wirkmechanismen allenfalls hypothetisch ableiten.

Bezieht man in einem ersten Schritt die Hintergrundvariablen der Jugendlichen (soziokulturelle Merkmale und Geschlechtszugehörigkeit) in die Regressionsanalyse mit ein, fällt auf, dass die Lesekompetenz im Deutschen wie im Französischen insbesondere durch den sozioökonomischen Status signifikant vorhergesagt wird. Die Vorhersagekraft der zu Hause gesprochenen Sprache auf die Deutsch- bzw. Französisch-Lesekompetenz der Schülerinnen und Schüler ist ebenfalls signifikant: Jugendliche, die im Fragebogen angeben, zu Hause Luxemburgisch oder Deutsch zu sprechen, sind im Deutschttest deutlich im Vorteil; das gleiche Muster gilt im Bereich der Französisch-Lesekompetenz für Schülerinnen und Schüler, die zu Hause Französisch sprechen. Ein etwaiger Migrationshintergrund schlägt sich wiederum nur sehr schwach als Einflussfaktor in den Deutsch- und Französisch-Lesekompetenzen nieder: So schneiden Schülerinnen und Schüler ohne Migrationshintergrund nur geringfügig besser im Deutsch-Lesetest ab, während beim Französisch-Lesetest Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund leicht im Vorteil sind. Darüber hinaus besteht zwischen der Geschlechtszugehörigkeit der Jugendlichen und ihren Lesekompetenzen in beiden Sprachen lediglich ein schwacher Zusammenhang, der auf etwas bessere Lesekompetenzwerte bei den Mädchen hindeutet.

Zusammengenommen können die Hintergrundvariablen einen bedeutsamen Anteil der Unterschiede zwischen den Schülerinnen und Schülern erklären: 16 % der Varianz innerhalb der Deutsch- und 19 % innerhalb der Französisch-Leseleistungen lassen sich auf diese vier Variablen zurückführen.

Wird die Regressionsanalyse in einem zweiten Schritt um die Lektüregewohnheiten der Jugendlichen für die unterschiedlichen Textsorten erweitert, zeigen sich auch hier vergleichbare Ergebnisse für die Deutsch- und Französisch-Lesekompetenzen: Insbesondere die Häufigkeit, mit der Jugendliche angeben, narrative Texte (wie Geschichten, Romane oder Erzählungen) zu lesen, steht deutlich in positivem Zusammenhang mit ihrer Lesekompetenz in beiden Sprachen. Auch unabhängig von allen anderen Variablen bleibt dieser Effekt erhalten. Gehen wir beispielsweise von zwei Jungen mit Migrationshintergrund aus, die beide laut ihren Angaben im Fragebogen zu Hause

Französisch sprechen und aus einem schwächeren sozialen Umfeld kommen, so schneidet derjenige Schüler deutlich besser ab, der zu Hause häufig (z. B. mehrmals pro Woche) Geschichten liest als derjenige Schüler, der dies selten oder nie macht.

Auffällig ist jedoch auch ein anderer Befund: Die Häufigkeit, mit der Jugendliche angeben, Sachbücher zu lesen, steht in negativem Zusammenhang mit der Lesekompetenz in Deutsch und Französisch: Schülerinnen und Schüler, die häufiger (z. B. mehrmals pro Woche) Sachtexte lesen, schneiden also im Durchschnitt etwas schlechter im Deutsch- und im Französisch-Lesetest ab als Jugendliche, die dies nie oder fast nie tun. Ein ähnlicher, wenngleich etwas schwächerer Zusammenhang ist für das Lesen von Zeitschriften zu verzeichnen. Es sei an dieser Stelle jedoch angemerkt, dass nur ein geringer Prozentsatz an Schülerinnen und Schülern angibt, Sachbücher oder Zeitschriften zu lesen und dieses Ergebnis in diesem Kontext entsprechend zu relativieren ist. Nicht unerwähnt bleiben soll schließlich, dass sich der (ohnehin geringe) Einfluss der Geschlechtszugehörigkeit auf die Lesekompetenzwerte der Schülerinnen und Schüler in beiden Sprachen verringert, wenn ihre Lesegewohnheiten im Modell berücksichtigt werden. Dies ist aller Wahrscheinlichkeit nach auf die oben beschriebene Diskrepanz zwischen Jungen und Mädchen bezüglich der Lesehäufigkeit von narrativen Texten zurückzuführen. Für die hier berücksichtigten digitalen Texte konnten keine signifikanten Zusammenhänge mit der Lesekompetenz aufgedeckt werden.

Alles in allem können die Lesegewohnheiten der Jugendlichen immerhin zu weiteren 4 % der Varianzaufklärung beitragen.

In einem letzten Schritt wurde die Präferenz der Jugendlichen für die eine oder andere Lesesprache in die Modellanalyse eingeführt. Wie in den Modell-Abbildungen zu erkennen ist, hat auch diese Variable bedeutsamen Einfluss auf die Lesekompetenzen in beiden Sprachen: Jugendliche, die angeben, am liebsten Texte in deutscher Sprache zu lesen, schneiden tendenziell besser im Deutsch-Lesetest ab als Jugendliche, die dies lieber in einer anderen Sprache tun. Der gleiche positive Zusammenhang ergibt sich für die Bevorzugung der französischen Sprache und die Ergebnisse des Französisch-Lesetests.

Vorhersage der Lesekompetenz: Unterschiede zwischen den Schulformen?

Der Einfluss der zu Hause gesprochenen Sprache auf die Deutsch-Lesekompetenz tritt bei Schülerinnen und Schülern des ES deutlich in den Hintergrund. Jugendliche, die zu Hause Französisch sprechen, sind in beiden Schulformen im Verstehen von französischen Texten deutlich im Vorteil.

Die für Jugendliche unterschiedlicher Schulformen⁵⁹ getrennt durchgeführten Modellanalysen zeigen zunächst, dass die oben genannten Zusammenhänge zwischen ihrem sozioökonomischen Status und ihren Leseleistungen zwar geringer, doch noch immer hoch signifikant ausfallen. Der in der Gesamtstichprobe nachweisbare Zusammenhang zwischen sozioökonomischem Status und Lesekompetenz ist demnach aller Wahrscheinlichkeit nach nur teilweise über die Schulformen vermittelt. Der Einfluss der zu Hause gesprochenen Sprache auf die Deutsch-Lesekompetenz tritt bei Schülerinnen und Schülern des ES deutlich in den Hintergrund. Jugendliche, die zu Hause Französisch sprechen, sind in beiden Schulformen im Verstehen von französischen Texten deutlich im Vorteil.

Blickt man auf die Leseaktivitäten, fällt zunächst auf, dass sich der negative Einfluss der Zeitschrif-

tenlektüre, der sich in den Analysen bereits für beide Schulformen gezeigt hatte, v.a. im EST auf die Deutsch- und Französisch-Lesekompetenzen niederschlägt. Dieses Ergebnis ist jedoch mit Vorsicht zu interpretieren, da, wie oben angemerkt, prozentual gesehen nur sehr wenige Jugendliche angeben, häufiger Zeitschriften zu lesen. Das Lesen von Zeitungen steht hingegen besonders im EST in positivem Zusammenhang mit der Französisch-Lesekompetenz. Zuletzt ist hervorzuheben, dass sich das Lesen von Texten in Internetforen in beiden Schulformen unterschiedlich niederschlägt: Während die Lesekompetenz im Deutschen im ES eher unter der häufigen Lektüre von Texten aus Foren zu „leiden“ scheint, scheinen Schülerinnen und Schüler des EST davon in beiden Sprachen eher zu profitieren. Der oben erwähnte (positive) Einfluss von narrativen Texten bleibt in beiden Schulformen gleichermaßen erwähnenswert.

⁵⁹ Aufgrund der geringeren Anzahl an EST-PR Schülerinnen und Schülern wird hier nur zwischen Jugendlichen des ES und Schülerinnen und Schülern des EST (inkl. EST-PR) unterschieden.

9.4 | Zusammenfassung und Diskussion

Bekannte Einflussfaktoren wie sozioökonomischer Status, Migrationshintergrund, die Sprache im Elternhaus oder das Geschlecht der Jugendlichen wurden in nationalen wie internationalen Studien wiederholt zur Erklärung von Leistungsunterschieden in der Lesekompetenz herangezogen. Diese Zusammenhangsbeschreibungen ermöglichen jedoch noch keine Aussagen darüber, welche Mechanismen in einem mehrsprachigen Kontext und auf individueller Ebene positive Veränderungen der Leseleistungen mit sich bringen könnten. In diesem Kapitel haben wir uns daher den Lesegewohnheiten der Jugendlichen zugewandt, um den Zusammenhang zwischen ihren persönlichen Lektürepräferenzen und ihren, im Rahmen des nationalen Schulmonitorings (anhand der ÉpStan) erfassten, Deutsch- bzw. Französisch-Lesekompetenzen zu untersuchen.

Frühere Umfragen haben ergeben, dass Jugendliche verhältnismäßig wenig zu ihrem Vergnügen lesen (vgl. Ugen, Brunner, Dierendonck, Fischbach, Reichert, Keller, Boehm & Martin, 2010). Unsere Studie zeigt jedoch, dass ihre Lesegewohnheiten differenzierter zu betrachten sind: Denn auch wenn sie klassischen Printmedien in ihrer Freizeit wenig Aufmerksamkeit schenken, so rezipieren Jugendliche dafür um ein Vielfaches häufiger andere, digitale Textsorten. Das Lesen von digitalen Texten ist für ihre Lesegewohnheiten also kennzeichnend (s. Duncan, McGeown, Griffiths, Stothard & Dobai, 2016). Überdies unterstreichen unsere Ergebnisse, dass Aussagen über die Lesegewohnheiten von luxemburgischen Schülerinnen und Schülern nur dann sinnvoll erscheinen, wenn auch die für das Land charakteristische Mehrsprachigkeit Berücksichtigung findet: Im Allgemeinen lässt sich zwar eine Präferenz für deutsche Texte erkennen, doch diese gilt nicht für alle Textsorten gleichermaßen, und ist zudem abhängig von der zu Hause gesprochenen Sprache. Somit sind Vorlieben für eine bestimmte (Lese-)Sprache wohl auch von der Verfügbarkeit von Texten in der jeweiligen Sprache,

dem Gebrauchskontext oder auch vom sprachspezifischen Selbstkonzept und der Sprachkompetenz selbst abhängig (vgl. Borsenberger, 2006; 2104; Fehlen, 2009).

Vor diesem Hintergrund stellte sich uns die Frage, ob sich die Lesegewohnheiten und die sprachlichen Vorlieben der befragten Jugendlichen auch in ihren Lesekompetenzen widerspiegeln. Hierfür wurden Regressionsanalysen durchgeführt, die es erlauben, den Zusammenhang zwischen den Lesegewohnheiten einerseits und dem Migrationshintergrund, der Sprache des Elternhauses, dem sozioökonomischen Status und dem Geschlecht der Schülerinnen und Schüler andererseits auszulegen. Die inferenzstatistischen Analysen haben zusammenfassend zu folgenden Befunden geführt:

1) Für die Vorhersage der Deutsch- wie der Französisch-Lesekompetenzen sind zunächst die Hintergrundvariablen der Jugendlichen von wesentlicher Bedeutung. Insbesondere die bereits bekannten Zusammenhänge zwischen dem sozioökonomischen Status und der Sprache des Elternhauses einerseits und den Lesekompetenzen andererseits wurden auch in dieser Arbeit repliziert (Muller, Reichert, Ugen et al., 2012; OECD, 2010; Reichert, Muller, Wrobel et al., 2013).⁶⁰

2) Über diese Hintergrundvariablen hinaus tragen auch die Lesegewohnheiten der Jugendlichen zur Erklärung ihrer Französisch- bzw. Deutsch-Lesekompetenz bei. Von großer Bedeutung ist hierbei, welche Textsorten gelesen werden: Unabhängig von der Geschlechtszugehörigkeit, der Schulform und den soziokulturellen Merkmalen der Jugendlichen ist speziell die Tendenz, narrative Texte in größerem Umfang zu rezipieren, in positivem Zusammenhang mit den Lesekompetenzen zu sehen (s. a. Duncan, McGeown, Griffiths, Stothard & Dobai, 2016, sowie Pfof, Dörfler & Artelt, 2013, für ein ähnliches Ergebnis). Darüber hinaus schneiden Jugendliche, die häufiger Zeitungen lesen, besser in den Kompetenztests ab. →

Auch wenn sie klassischen Printmedien in ihrer Freizeit wenig Aufmerksamkeit schenken, so rezipieren Jugendliche dafür um ein Vielfaches häufiger andere, digitale Textsorten.

⁶⁰ Lediglich bei Schülerinnen und Schülern des ES tritt der Einfluss der Sprache des Elternhauses auf die Deutsch-Lesekompetenz in den Hintergrund – ein Ergebnis, das mutmaßlich dadurch bedingt ist, dass nur ein geringer Prozentsatz (25 %) dieser Teilgruppe kein Luxemburgisch oder Deutsch zu Hause spricht bzw. die Sprachkompetenz im Deutschen eine maßgebliche Rolle beim Übergang von der *École Fondamentale* in einen der drei Sekundarschulzweige spielt (s. Klapproth, Glock, Krolak-Schwerdt, Martin & Böhmer, 2013).

Schließlich ist auch die übergeordnete Präferenz der Lesesprache ausschlaggebend für die Deutsch- bzw. Französisch-Lesekompetenz: Jugendliche, die generell lieber Texte auf Deutsch lesen, schneiden im Deutsch-Lesetest besser ab als diejenigen, die angeben, Texte lieber auf Französisch zu lesen oder keine der beiden Sprachen vorziehen.

Tatsächlich wird von einigen Vertretern der Forschung angenommen, dass das Lesen literarischer Texte spezifische Anforderungen an die Lesenden stellt, denen man beim Lesen von nicht-literarischen und/oder digitalen Textsorten nicht oder weniger begegnet.

→ **3)** Schließlich ist auch die übergeordnete Präferenz der Lesesprache ausschlaggebend für die Deutsch- bzw. Französisch-Lesekompetenz: Jugendliche, die generell lieber Texte auf Deutsch lesen, schneiden im Deutsch-Lesetest besser ab als diejenigen, die angeben, Texte lieber auf Französisch zu lesen oder keine der beiden Sprachen vorziehen. Dasselbe Muster zeichnet sich auch für das Französische ab: Diejenigen Jugendlichen, die generell lieber Texte auf Französisch lesen, schneiden im Französisch-Lesetest besser ab als die, die Texte lieber auf Deutsch lesen oder keine Präferenz angeben. Hier sei unterstrichen, dass dieser Zusammenhang unabhängig von der zu Hause gesprochenen Sprache bestehen bleibt: Auch Schülerinnen und Schüler, die zu Hause kein Französisch sprechen, sind beim Lesen französischer Texte im Vorteil, wenn sie in ihrer Freizeit bevorzugt französischsprachige Texte lesen. Naheliegender Erklärung hier die Erklärung, dass die häufige Rezeption von Texten in einer spezifischen Sprache zum Ausbau des individuellen Lexikons beitragen und zu einer größeren Vertrautheit mit den für die Schriftsprache typischen, linguistischen Strukturen führt, wodurch ein besseres Ergebnis im Lesekompetenztest erzielt wird (Share, 1995).

Der besonders deutliche, positive Zusammenhang zwischen der (freiwilligen) Lektüre von literarischen Texten und den Deutsch- bzw. Französisch-Lesekompetenzen der Jugendlichen könnte ein Hinweis darauf sein, dass die Lektüre von Literatur sich deutlich von der Rezeption anderer Textsorten, beispielsweise von Sachtexten, unterscheidet. Tatsächlich wird von einigen Vertretern der Leseforschung angenommen, dass das Lesen literarischer Texte spezifische Anforderungen an die Lesenden stellt – etwa die kontextgebundene Interpretation von Metaphern oder Allegorien, das Erkennen und Einordnen von Perspektivenwechseln, ein höheres Maß an Ambiguitätstoleranz im Umgang mit unterschiedlichen Deutungsperspektiven oder die stärkere Inanspruchnahme der Arbeitsgedächtniskapazität – denen man beim Lesen von nicht-literarischen und/oder digitalen Textsorten nicht oder weniger begegnet (vgl. Hurrelmann, 2006, S. 275-288; Artelt & Schlagmüller 2004; Kintsch, 1998; Levene, Bradley & Bowman, 2007; Rosebrock, 2008). Möglicherweise kann auch der in der Literatur bekannte Matthäus-Effekt (Pfof, Hattie, Dörfler & Artelt, 2014; Stanovich, 1986) eine Erklärung für diesen Befund liefern: Starke Leserinnen

und Leser werden sich vermehrt anspruchsvollen Texten zuwenden und dadurch wiederum ihre Lesekompetenz positiv beeinflussen.

Der tendenziell negative Zusammenhang, der sich aus unseren Daten zwischen der Lektüre von Sachbüchern oder Zeitschriften und der Lesekompetenz der Jugendlichen ergibt, deckt sich zwar mit einigen bisherigen Befunden (Pfof, Dörfler & Artelt, 2013), ist jedoch aller Wahrscheinlichkeit nach durch die geringe Popularität dieser beiden Textsorten zu erklären: Weit über 50 % der Jugendlichen geben an, Sachbücher oder Zeitschriften nie oder fast nie zu lesen.

Abschließend sei betont, dass durch die häufige Lektüre von möglichst unterschiedlichen Lesetexten (wie Romanen, Briefen, Tabellen, Fahrplänen, Buchrezensionen usw.) – die an die Lesenden ganz unterschiedliche Rezeptionsanforderungen stellen – ein positiver Trainingseffekt auf die Lesekompetenzen zu erwarten ist. Auf diesem Effekt scheint etwa der positive Zusammenhang zwischen der Lektüre von Zeitungstexten und den Lesekompetenzen zu beruhen, der sich im EST darüber hinaus auch in Bezug auf das Lesen von Texten in Internetforen nachweisen lässt. Unsere Befunde deuten zudem im Großen und Ganzen darauf hin, dass die Lektüre von Texten in der Zielsprache, unabhängig vom Genre, für den Aufbau und die Erweiterung von Lesekompetenz förderlich ist. Unterstützt wird diese Annahme durch den positiven Zusammenhang zwischen der Präferenz der jeweiligen Lesesprache und den Lesekompetenzen in eben dieser Sprache.

Einschränkungen

Unserer Studie und den Schlussfolgerungen, die aus ihr gezogen werden können, sind jedoch auch Grenzen gesetzt: Die Ergebnisse zur Lesehäufigkeit der Schülerinnen und Schüler sagen nichts darüber aus, welche Texte sie im Einzelnen lesen und wie komplex diese jeweils sind. Denn auch wenn Texte derselben Textgattung angehören, können die kognitiven Anforderungen, die sie an die Lesenden stellen, je nach linguistischer Komplexität, Thematik, Funktion etc., sehr unterschiedlich ausfallen.

Unsere Ergebnisse sind zudem nicht unabhängig davon zu interpretieren, wie Lesekompetenz definiert und gemessen wird: Im Rahmen der ÉpStan-Lesetests werden den Schülerinnen und Schülern sowohl literarische als auch nicht-literarische, kontinuierliche und diskontinuierliche Texte unterschiedlichen Umfangs präsentiert, für die verschiedene Funktionen (wie z. B. zu erzählen, zu erklären oder zu informieren etc.) charakteristisch sind und die auch in den Schulen eine maßgebliche Rolle spielen (vgl. MENFP, 2008; 2009; 2013; MENJE, 2015; 2017). Dagegen sind Textsorten, die eher kommunikative und interaktive Funktionen besitzen – und die von Jugendlichen häufig konsumiert werden – in diesen Lesetests nicht enthalten. Es ist daher nicht auszuschließen, dass die Ergebnisse zum Lesekompetenzniveau der Schülerinnen und Schüler anders ausgefallen wären, wenn andere Textsorten zum Einsatz gekommen wären.

Schlussfolgerung

Wie eingangs dargestellt, spielt Lesekompetenz eine Schlüsselrolle in der Bewältigung von zentralen Sozialisations- und Lernaufgaben. Unsere Ergebnisse legen nahe, dass Kinder und Jugendliche durch Schule und Gesellschaft nicht nur das Lesen beigebracht, sondern ihnen – mit ähnlich ausgeprägtem Engagement – auch die Motivation zur eigenständigen, entdeckenden Lektüre mit auf den Weg gegeben werden sollte. Weiterhin scheint es gerade in einem Land wie Luxemburg, in dem der Lebensalltag maßgeblich durch die landesspezifische Sprachenvielfalt geprägt wird, angemessen, Kinder und Jugendliche explizit zum Lesen in verschiedenen Sprachen zu ermuntern. Angesichts der außerordentlich hohen Attraktivität von digitalen Textsorten für Kinder und Jugendliche könnte ein Förderansatz darin bestehen, diese Vielfalt an primär kommunikativ bzw. interaktiv ausgerichteten Lesematerialien als lebensnahe, pädagogische „Sprungbretter“ zu nutzen, mit deren Hilfe zukünftige Leserinnen und Leser an zunehmend komplexere Texte herangeführt werden. Schließlich bleibt noch festzuhalten, dass vor dem Hintergrund des sich wandelnden Leseverhaltens von Kindern und Jugendlichen die Definition von Lesekompetenz um die Spezifika digitaler Textsorten zu erweitern wäre. ●

Literaturverzeichnis

- Artelt, C., McElvany, N., Christmann, U., et al. (2007). Förderung von Lesekompetenz. Expertise. Bonn/Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung.
- Baumert, J., Watermann, R. & Schümer, G. (2003). Disparitäten der Bildungsbeteiligung und des Kompetenzerwerbs. Ein institutionelles und individuelles Mediationsmodell. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Heft 1, (S. 46–71).
- Borsenberger, M. (2006). Les pratiques de lecture au Luxembourg. Cahier PSELL, 153. Differdange: CEPS/INSTEAD.
- Borsenberger, M. (2014). Les pratiques culturelles des digital natives au Luxembourg. Les pratiques culturelles et linguistiques. Esch-sur-Alzette: CEPS/INSTEAD.
- Bos, W., Freiberg, M., Hornberg, S., Reding, P. & Valtin, R. (2007). Leseleistungen und Leseinstellungen in PIRLS 2006. In: C. Berg, et al.
- Bos, S. Hornberg, P. Kühn, P. Reding & R. Valtin (Hrsg.), PIRLS 2006. Lesekompetenzen Luxemburger Schülerinnen und Schüler auf dem Prüfstand. Ergebnisse, Analysen und Perspektiven zu PIRLS 2006 (S. 127–168). Münster: Waxmann.
- Bourdieu, P. (1983). Ökonomisches Kapital, Kulturelles Kapital, Soziales Kapital. Soziale Welt: Zeitschrift für sozialwissenschaftliche Forschung und Praxis, Sonderband 2 (S. 183–198).
- Brunner, M., Ugen, S., Dierendonck, C., Fischbach, A., Keller, U., Reichert, M., Böhm, B. & Martin, R. (2010). Jungen und Mädchen. In: SCRIPT & EMACS (Hrsg.), PISA 2009. Nationaler Bericht Luxemburg (S. 55–64). Luxemburg: MENFP, EMACS.
- Cunningham, A.E. & Stanovich, K.E. (1991). Tracking the unique effects of print exposure in children: associations with vocabulary, general knowledge, and spelling. Journal of Educational Psychology, 83, (S. 264–274).
- Duncan, L.G., McGeown, S.P., Griffiths, Y.M., Stothard, S.E. & Dobai, A. (2016). Adolescent reading skill and engagement with digital and traditional literacies as predictors of reading comprehension. British Journal of Psychology, 107, (S. 209–238). doi:10.1111/bjop.12134.
- Fehlen, F. (2009). BaleineBis. Une enquête sur un marché linguistique multilingue en profonde mutation. Luxemburg: SESOPI Centre Intercommunautaire.
- Ganzeboom, H.B., de Graaf, P.M., Treiman, D.J. & de Leeuw, J. (1992): A standard international socio-economic index of occupational status. Social Science Research, 21, (S. 1–56).
- Gresch, C., Baumert, J. & Maaz, K. (2009). Empfehlungstatus, Übergangsempfehlung und der Wechsel in die Sekundarstufe I: Bildungsentscheidungen und soziale Ungleichheit. In: J. Baumert.
- K. Maaz, K. & Trautwein, U. (Hrsg.), Bildungsentscheidungen. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Sonderheft 12 (S. 230–256).
- 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, 3:3, (S. 231–256), doi: 10.1207/s1532799xssr0303_3.

- Hadjar, A., Fischbach, A., Martin, R. & Backes, S. (2015). Bildungsungleichheiten um luxemburgischen Bildungssystem. In: MENJE & Université du Luxembourg (Hrsg.), *Bildungsbericht Luxemburg 2015*, Band 2: Analysen und Befunde (S. 34–56).
- Horst, J.S. (2013). Context and repetition in word learning. *Frontiers in Psychology*, 4, (S. 1–11).
- Hu, A., Hansen-Pauly, M.-A., Reichert, M. & Ugen, S. (2015). Mehrsprachigkeit im luxemburgischen Sekundarschulwesen. In: MENJE & Université du Luxembourg (Hrsg.), *Bildungsbericht Luxemburg 2015*, Band 2: Analysen und Befunde (S. 63–75). Luxembourg: MENJE/SCRIPT & Université du Luxembourg.
- Hurrelmann, B. (2006). Prototypische Merkmale der Lesekompetenz. In: N. Groeben & B. Hurrelmann (Hrsg.), *Lesekompetenzen. Bedingungen, Dimensionen, Funktionen*. Weinheim: Juventa.
- Iwahori, Y. (2008). Developing reading fluency: A study of extensive reading in EFL. *Reading in a Foreign Language*, 20, (S. 70–91).
- Kintsch, W. (1998). *Comprehension. A paradigm for cognition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Klapproth, F., Glock, S., Krolak-Schwerdt, S., Martin, R. & Böhmer, M. (2013). Prädiktoren der Sekundarschulempfehlung in Luxemburg. Ergebnisse einer Large-Scale-Untersuchung. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaften*, 16, (S. 355–379).
- Klinge, D. (2016). Die elterliche Übergangentscheidung nach der Grundschule. Werte, Erwartungen und Orientierungen [Parental enrollment decisions after primary school]. Wiesbaden, Germany: Springer.
- Levene, L.E., Bradley, M.W. & Bowman, L.L. (2007). Electronic media use, reading, and academic distractibility in college youth. *Cyberpsychology & Behavior*, 10, (S. 560–566). doi: 10.1089/cpb.2007.9990.
- Maurer-Hetto, M.-P., Wirth, A., Burton, R., Heinen, S., Mertens, P., Roth-Dury, E. & Steffgen, G. (2003). LU – Description et évaluation de la lecture à la fin de l'enseignement primaire. Luxembourg: MENFPS – SCRIPT, ISERP.
- McElvany, N. & Artelt, C. (2009). Systematic reading training in the family: Development, implementation, and initial evaluation of the Berlin Parent-Child Reading Program. *Learning and Instruction*, 19, (S. 79–95). doi:10.1016/j.learninstruc.2008.02.002.
- MENFP (2008). *Bildungsstandards Sprachen. Leitfaden für den kompetenzorientierten Sprachunterricht an Luxemburger Schulen*. Luxembourg: MENFP.
- MENFP (2009). *Enseignement secondaire technique. Cycle inférieur. ALLUX: Cadre et programme*. Luxembourg: MENFP.
- MENFP (2013). *Enseignement secondaire technique, Cycle inférieur. Français - Programme*. Luxembourg: MENFP.
- MENJE (2014). *Statistiques globales et analyses des résultats scolaires: Enseignement fondamental. Cycles 1 à 4, Éducation différenciée, Année scolaire 2012/2013*. Luxembourg: MENJE.
- MENJE (2015). *Enseignement secondaire, Division inférieure (6C, 6M), Français – Programme*. Luxembourg: MENJE.
- MENJE (2017). *Enseignement secondaire. Division inférieure : Allemand - Programme 6e*. Luxembourg: MENJE.
- Muller, C., Reichert, M., Ugen, S., Keller, U. & Brunner, M. (2012). Befunde zum Migrationshintergrund und zum sozio-ökonomischen Familienhintergrund. In: R. Martin, & M. Brunner (Hrsg.), *Épreuves Standardisées, Nationaler Bericht 2011–2012* (S. 54–87). Luxembourg: University of Luxembourg, EMACS.
- Mol, S.E. & Bus, A.G. (2011). To read or not to read: A meta-analysis of print exposure from infancy to early adulthood. *Psychological Bulletin*, 137 (2), (S. 267–296).
- Nagy, W.E., Anderson, R.C., Herman, P.A. (1987). Learning word meanings from context during normal reading. *American Educational Research Journal*, 24, (S. 237–270).
- Nouwens, S., Groen, M. & Verhoeven, L. (2017). How working memory relates to children's reading comprehension: the importance of domain-specificity in storage and processing. *Reading and Writing*, 30, (S. 105–120). DOI: 10.1007/s11145-016-9665-5.
- OECD (2010). *PISA 2009 Results: Learning to Learn – Student Engagement, Strategies and Practices (Volume III)* <http://dx.doi.org/10.1787/9789264083943-en>.
- Park, H. (2008). Home literacy environments and children's performance: a comparative study of 25 countries. *Educational Research and Evaluation*, 14, (S. 489–505).
- Pfost, M., Dörfler, T., & Artelt, C. (2013). Students' extracurricular reading behavior and the development of vocabulary and reading comprehension. *Learning and Individual Differences*, 26, (S. 89–102).
- Pfost, M., Hattie, J., Dörfler, T., & Artelt, C. (2014). Individual differences in reading development: A review of 25 years of empirical research on Matthew effects in reading. *Review of Educational Research*, 84, (S. 203–244). doi: 10.3102/0034654313509492.
- Reichert, M., Muller, C., Wrobel, G., Lorphelin, D., Ugen, S., Fischbach, A., Böhm, B. & Martin, R. (2013). Kompetenzerwerb in Bezug auf das sozioökonomische und kulturelle Umfeld. In: Script & EMACS (Hrsg.), *PISA 2012. Nationaler Bericht Luxemburg* (S. 62–77). Luxembourg: MENFP.
- Rosebrock, C. (2008). Lesesozialisation und Leseförderung; literarisches Leben in der Schule. In: Michael Kämper-van den Boogaart (Hrsg.): *Deutschdidaktik. Leitfaden für die Sekundarstufe I und II* (S. 163–183). Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Schaffner, E., Schiefele, U. & Ulferts, H. (2013). Reading amount as a mediator of the effects of intrinsic and extrinsic reading motivation on reading comprehension. *Reading Research Quarterly*, 48, (S. 369–385).
- Share, D. (1995). Phonological recoding and self-teaching: sine qua non of reading acquisition. *Cognition*, 55 (2), (S. 151–218).
- Smith, M.W. and J. Wilhelm (2009). Boys and Literacy: Complexity and Multiplicity. In L. Christenbury, R. Bomer and P. Smagorinsky (Hrsg.), *Handbook of Adolescent Literacy Research*, Guilford, New York, (S. 360–371).
- Spear-Swerling, L., Brucker, P.O. & Alfano, M.P. (2010). Relationships between sixth-graders' reading comprehension and two different measures of print exposure. *Reading and Writing*, 23, (S. 73–96).
- Stanovich, K. E. (1986). Mathew effects in reading: Some consequences of individual differences in the acquisition of literacy. *Reading Research Quarterly*, 11 (4), (S. 360–406).
- Ugen, S., Brunner, M., Dierendonck, C., Fischbach, A., Reichert, M., Keller, U., Boehm, B. & Martin, R. (2010). Kompetenzerwerb in Bezug auf das kulturelle und sozio-ökonomische Umfeld. In: SCRIPT & EMACS (Hrsg.), *PISA 2009. Nationaler Bericht Luxemburg* (S. 41–54). Luxembourg: MENFP, EMACS.
- Vander Beken, H. & Brysbaert, M. (2017). Studying texts in a second language: the importance of test type. *Bilingualism: Language and Cognition*, (S. 1–13). doi:10.1017/S1366728917000189.
- 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, S. Stanat, R. Watermann (Hrsg.), *Herkunftsbedingte Disparitäten im Bildungswesen: Differenzielle Bildungsprozesse und Probleme der Verteilungsgerechtigkeit* (S. 61–94). Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Weth, C. (2015). Mehrsprachigkeit in luxemburgischen Primarschulen. In: MENJE & Université du Luxembourg (Hrsg.), *Bildungsbericht Luxemburg 2015*, Band 2: Analysen und Befunde (S. 22–27). Luxembourg: MENJE/SCRIPT & Université du Luxembourg.
- Zebroff, D. & Kaufman, D. (2016). Texting, reading and other daily habits associated with adolescents' literacy levels. *Education and Information Technologies*, 22, (S. 2197–2216), doi: 10.1007/s10639-016-9544-3.