

7 Das Leseselbstkonzept und die Lesefreude der 10-Jährigen in Österreich: Trendanalysen 2011 und 2016 nach Geschlecht und Migrationshintergrund

Christina Wallner-Paschon & Gerda Hagenauer

Der vorliegende Beitrag analysiert das Leseselbstkonzept und die Lesefreude der 10-Jährigen in Österreich im Trend sowie nach Geschlecht und Migrationsstatus. Basierend auf den Daten aus PIRLS 2016 und 2011 zeigen die Ergebnisse, dass emotional-motivationale Merkmale wie das Leseselbstkonzept sowie die Lesefreude der österreichischen Kinder positiv ausgeprägt sind und sich im Trend kaum verändert haben. Das Leseselbstkonzept und die Lesefreude der Mädchen sind auch bei Berücksichtigung von Kontrollvariablen in Regressionsmodellen deutlich höher als bei den Buben. Während Kinder ohne Migrationshintergrund ein höheres Leseselbstkonzept haben, unterscheiden sie sich nicht in ihrer Lesefreude von Kindern mit Migrationshintergrund. Bei vergleichbarer Leseleistung und Bildungsnähe der Familie zeigen sich jedoch positivere emotional-motivationale Merkmale bei Kindern mit Migrationshintergrund.

Erfolgskriterien schulischen Lernens können auf verschiedenen Ebenen verortet werden. Neben der Förderung der Schülerleistung gilt es auch, die positive emotional-motivationale Besetzung des Lernens zu fördern, also affektiv-motivationale Ziele zu erreichen. Schüler/innen, die beim Lernen positive Gefühle erleben, motiviert lernen und sich kompetent im Hinblick auf das Lernen fühlen, zeigen auch bessere Schulleistungen. Bessere Schulleistungen wiederum gehen üblicherweise mit einer höheren Motivation und positiveren Emotionen einher. Die Zusammenhänge sind folglich reziprok (Helmke, 2015). Emotional-motivationale Indikatoren weisen demnach eine relevante Funktion für die Schulleistung auf, sie sind jedoch auch als eigenständige und relevante Zielkriterien schulischer Bildung zu betrachten (Hascher & Hagenauer, 2018). Im vorliegenden Beitrag stehen ausgewählte emotional-motivationale Merkmale der Schüler/innen im Hinblick auf das Lesen im Vordergrund: das Leseselbstkonzept und die Lesefreude. Es wird der Frage nachgegangen, wie sich diese beiden Merkmale zwischen 2011 und 2016¹ unter Berücksichtigung des Geschlechts und des Migrationsstatus verändert haben. Zudem wird untersucht, inwiefern das Geschlecht und der Migrationsstatus unter Kontrolle relevanter sozioökonomischer Hintergrundmerkmale², der Lesefreude der Eltern und der Leseleistung zur Erklärung des Leseselbstkonzepts und der Lesefreude beitragen.

Das Leseselbstkonzept und die Lesefreude

Das *Leseselbstkonzept* umfasst die Vorstellungen, Einschätzungen und Bewertungen von Schülerinnen und Schülern bezüglich der eigenen Fähigkeiten im Bereich Lesen. Das

Leseselbstkonzept ist folglich eine domänenspezifische Facette des akademischen Selbstkonzepts (Möller & Trautwein, 2015, S. 178). Schüler/innen mit einem hohen Leseselbstkonzept schreiben sich gute Fähigkeiten im Lesen zu, weshalb das Leseselbstkonzept eine wesentliche motivationale Basis für das Lesen darstellt.

Die *Lesefreude* ist eine Emotion, die durch das Lesen ausgelöst wird. (Lern-)Emotionen werden im Hinblick auf ihre Valenz (positiv, negativ) und ihren Aktivierungsgrad (Aktivierung, Deaktivierung) differenziert (Pekrun, Götz, Titz & Perry, 2002). Die Lesefreude ist als positiv aktivierend zu klassifizieren, d. h., sie wird als angenehm empfunden und sie aktiviert die Bereitschaft, sich (weiter) mit dem Lesen zu beschäftigen: Lesehandlungen werden durch sie initiiert und aufrechterhalten.

Motivationale Schülervariablen im Bereich des Lesens werden sehr häufig unter dem theoretischen Blickwinkel der „Erwartungs-mal-Wert-Theorie“ (im Überblick, Wigfield & Eccles, 2000; für die Domäne „Lesen“, siehe Wigfield, 1997) analysiert. Entsprechend der Erwartungs-mal-Wert-Theorie entsteht Schülermotivation aus einer Interaktion zwischen Erfolgs- bzw. Kompetenzerwartungen und dem Wert, den eine Schülerin oder ein Schüler der Aufgabe bzw. der Tätigkeit zuschreibt. Das Leseselbstkonzept kann der Erwartungskomponente und die Lesefreude der Wertkomponente zugeordnet werden: Wenn das Leseselbstkonzept und die Lesefreude hoch ausgeprägt sind, liegt eine positive Motivation vor (Wigfield, 1997).

Das Leseselbstkonzept und die Lesefreude beeinflussen das Leseverhalten und auch die Leseleistung (z. B. Baker & Wig-

1 Da seitens der internationalen Studienleitung die Fragebögen von 2006 auf 2011 im größeren Umfang geändert wurden, können hier für 2006 keine Ergebnisse im direkten Vergleich berichtet werden (siehe dazu auch Kapitel 6).

2 Kapitel 9 widmet sich verstärkt diesen Hintergrundmerkmalen im Rahmen der Analyse von Ungleichheitseffekten auf die Schulwahl.

field, 1999; Becker, McElvany & Kortzenbruck, 2010; De Naeghel, Van Keer, Vansteenkiste & Rosseel, 2012; Guthrie et al., 2007; McGeown, Duncan, Griffiths & Stothard, 2015; im Überblick, Schiefele, Schaffner, Möller & Wigfield, 2012). Studien, die sich auf die Erwartungs-mal-Wert-Theorie (Wigfield & Eccles, 2000) stützen, belegen einen stärkeren Zusammenhang der Leistung mit Indikatoren der Erfolgserwartung (z. B. akademisches Selbstkonzept) als mit Wertindikatoren (z. B. intrinsische Motivation, aber auch Freude). Dahingegen korrelieren Wertindikatoren stärker mit dem Leseverhalten (McGeown, Duncan, Griffiths & Stothard 2015; Wigfield & Eccles, 2000). So geht beispielsweise eine hohe Lesefreude stärker mit mehr Zeit, die mit Lesen verbracht wird, einher als mit einer höheren Lesekompetenz.

Aktuell wird von einer reziproken Beziehung zwischen akademischem Selbstkonzept/(Lern-)Freude und Schulleistung ausgegangen (z. B. Guay, Marsh & Boivin, 2003; Retelsdorf, Köller & Möller, 2014), wobei die Stärke dieser Beziehungen im Laufe der Schulzeit variieren kann (Skaalvik & Hagtvet, 1990). Findet sich eine Wirkung des Selbstkonzepts auf die Leistung, wird vom „Self-Enhancement-Ansatz“ gesprochen; wird ein Effekt der Leistung auf das Selbstkonzept festgestellt, so spricht man vom „Skill-Development-Ansatz“ (Calsyn & Kenny, 1997). Im Grundschulalter wird davon ausgegangen, dass in den ersten Jahren eher die „Self-Enhancement-Ansatz“ zutrifft, während am Ende der Grundschule vor allem der „Skill-Development-Ansatz“ zum Tragen kommt (z. B. Helmke, 1998; Kammermeyer & Martschinke, 2006; Skaalvik & Hagtvet, 1990).

Auch zwischen dem akademischen Selbstkonzept und der Freude wird ein enger Zusammenhang postuliert: Schüler/innen mit einem hohen akademischen Selbstkonzept erleben die schulische Umwelt als kontrollierbar(er) im Vergleich zu ihren Mitschülerinnen und Mitschülern mit einem geringeren akademischen Selbstkonzept. Die erlebte Kontrollierbarkeit der Situation ist wiederum ein zentraler Einflussfaktor für das Freudeerleben von Schülerinnen und Schülern (siehe Kontroll-Wert-Theorie der Lernemotionen; Pekrun, 2006).

Geschlechterunterschiede

Während die Unterschiede in der Leseleistung zwischen Mädchen und Buben im Grundschulalter meistens geringer sind als bei älteren Kindern (Breit, Bruneforth & Schreiner, 2017, S. 139 f.; OECD, 2010), jedoch üblicherweise zugunsten der Mädchen ausfallen (Breit, Bruneforth & Schreiner, 2016, S. 100 f.; McElvany, Kessels, Schwabe & Kasper, 2017; Mullis, Martin, Foy & Drucker, 2012; Mullis, Martin, Kennedy & Foy, 2007; Mullis, Martin, Foy, & Hooper, 2017; Oberwimmer et al., 2015, S. 188 ff.; Voyer & Voyer, 2014;), zeigen sich klarere Differenzen bei motivationalen Variablen. Mädchen zeigen meist eine höhere Lesemotivation als Buben;

dies spiegelt sich vor allem in den wertgebundenen Indikatoren der Lesemotivation, z. B. der Lesefreude, der intrinsischen Lesemotivation und der Einstellung zum Lesen. Unterschiede finden sich bereits im Grundschulalter (z. B. Hochweber & Vieluf, 2018; Marinak & Gambrell, 2010; Sainsbury & Schagen, 2004; Schaffner, Schiefele & Ulferts, 2013). Im Leseselbstkonzept und in der Leseselbstwirksamkeit – Indikatoren der Erwartungskomponente – weisen Buben und Mädchen deutlich geringere Unterschiede auf (z. B. McGeown et al., 2015; Smith, Smith, Gilmore & Jameson, 2012). Dennoch zeigen sich positivere Werte der Mädchen bereits zu Beginn der Grundschule (Ehm, Duzy & Hasselhorn, 2011).

Unterschiede zwischen Schülerinnen und Schülern mit und ohne Migrationshintergrund

Schüler/innen mit Migrationshintergrund erzielen in internationalen Vergleichsstudien überwiegend geringere Schulleistungen (Salchegger, Wallner-Paschon, Schmic & Höller, 2016, S. 90 ff.; Salchegger et al., 2017, S. 53 ff.). Dies trifft auch auf Österreich zu (ebd.). Da zwischen dem akademischen bzw. schulischen Selbstkonzept und der Lernfreude sowie der Leistung reziproke Beziehungen bestehen, würde man folglich auch eine geringere Ausprägung der motivationalen Merkmale von Kindern mit Migrationshintergrund vermuten. Dies spiegelt sich allerdings nicht in den bisherigen empirischen Befunden wider.

Domänenspezifische Untersuchungen zum akademischen Selbstkonzept, die Schüler/innen mit und ohne Migrationshintergrund vergleichen, wurden bisher eher selten durchgeführt (Schöber, Retelsdorf & Köller, 2015). Für Mathematik wurde festgestellt, dass Schüler/innen mit Migrationshintergrund ein verhältnismäßig höheres Selbstkonzept zeigen als Schüler/innen ohne Migrationshintergrund. Dabei wurde der Leistungsstand berücksichtigt, d. h., bei gleichem Leistungsstand berichten Schüler/innen mit Migrationshintergrund von einem höheren akademischen Selbstkonzept (z. B. Faber, Tiedemann & Billmann-Mahecha, 2011; Shajek, Lüdtke & Stanat, 2006). Als Erklärung wird in diesem Zusammenhang die kompensatorische Wirkung dimensionaler Vergleichseffekte angeführt; Vergleiche werden also intrapersonal zwischen verschiedenen Fächern gezogen. Da Schüler/innen mit Migrationshintergrund – und hier im Besonderen jene der ersten Generation bzw. im Ausland Geborene (z. B. Brandenberger, Hagenauer & Hascher, 2017) – meist sprachliche Defizite aufweisen, wird dies mit einem höheren Fähigkeitsselbstkonzept in Mathematik kompensiert. Das entspricht dem internalen Bezugsrahmen nach dem I-E-Modell nach Marsh (1986). Dieses besagt zum einen, dass das Fähigkeitsselbstkonzept von Schülerinnen und Schülern aufgrund eines externalen Bezugsrahmens gebildet wird – üblicherweise, indem die Fähigkeiten mit jenen der Mitschülerinnen und Mitschüler verglichen werden. Zum anderen postuliert es, dass dimensionale

Vergleiche zwischen verschiedenen Fächern eine Rolle spielen; die Schüler/innen setzen also ihre eigenen Fähigkeiten in verschiedenen Fächern zueinander in Bezug (= internaler Bezugsrahmen). Der Ansatz der dimensional Vergleichende würde also ein erhöhtes mathematisches Selbstkonzept im Vergleich zu einem niedrigeren verbalen Selbstkonzept (inkl. des Leseselbstkonzepts) für Kinder mit Migrationshintergrund vermuten lassen (z. B. Faber et al., 2011; Shajek et al., 2006). Ebenso wird der Effekt des „Immigrant Optimism“ als Argument angeführt: Eltern von Kindern mit Migrationshintergrund hätten häufiger höhere Bildungsaspirationen für ihre Kinder, um einen sozialen Aufstieg im Zielland zu erreichen. Höhere Aspirationen der Eltern können wiederum die Motivation der Schüler/innen begünstigen. Dieser Effekt trifft vor allem auf die erste Generation zu (Kao & Tienda, 1995; Stanat, Segeritz & Christensen, 2010).

Im direkten Vergleich von Kindern mit und ohne Migrationshintergrund zeigen bisherige Studien ein insgesamt höheres verbales Selbstkonzept von Kindern ohne Migrationshintergrund (z. B. Roebbers, Mecheril & Schneider, 1998; Roebbers & Schneider, 1999), wobei diese Unterschiede wiederholt eher gering ausfallen und – wie bereits beschrieben – nicht die erheblich deutlicheren Leistungsdifferenzen abbilden (Schöber et al., 2015; Shajek et al., 2006). Schöber et al. (2015) führen dies auf den sozialen Vergleichseffekt zurück: Kinder mit Migrationshintergrund würden sich eher mit Kindern mit Migrationshintergrund vergleichen, weshalb sich ihre zumeist schlechteren sprachlichen Leistungen nicht in einem erheblich niedrigeren verbalen Selbstkonzept abbilden (= externaler Bezugsrahmen entsprechend dem I/E-Bezugsrahmen-Modell von Marsh, 1986). Auch der „Immigrant Optimism“ könnte für diesen Effekt erneut greifen. Roebbers et al. (1998) schlagen zudem vor, dass die Benotungspraxis der Lehrpersonen eine Rolle spielen könnte. So zeigte sich in ihrer Untersuchung kein Zusammenhang zwischen der Benotung von Kindern mit Migrationshintergrund und der Testleistung in Deutsch, was neben einer sozialen Bezugsnorm auch auf eine individuelle Bezugsnormorientierung von Lehrkräften hindeuten könnte, welche die Entwicklung des verbalen Selbstkonzepts von Kindern mit Migrationshintergrund (trotz vergleichsweise besserer Leistungen von Mitschülerinnen und Mitschülern ohne Migrationshintergrund) beeinflusst.

Bezogen auf die Lesefreude (respektive intrinsische Lesemotivation) weisen bisherige Studien entweder leichte Positivkorrelationen zugunsten der Schüler/innen mit Migrationshintergrund oder Nullkorrelationen auf. Eine Unterscheidung zwischen der ersten und zweiten Generation findet in diesen Untersuchungen nicht statt (z. B. Kigel, McElvany & Becker, 2015; Miyamoto, Pfof & Artelt, 2018). Allerdings weisen Analysen zu den PISA-2000-Daten zu Mathematik darauf hin, dass sowohl das akademische Selbstkonzept als auch die Freude und das Interesse in Mathematik bei Schülerinnen und Schülern der ersten Generation höher ausge-

prägt sind als bei jenen der zweiten Generation (siehe auch „Immigrant-Optimism“; im Überblick, Stanat & Christensen, 2006). Ob dieser Unterschied auch für Grundschüler/innen sowie für den Kompetenzbereich „Lesen“ zutrifft, wird in der vorliegenden Untersuchung geprüft.

Fragestellung

Der vorliegende Beitrag untersucht das Leseselbstkonzept und die Lesefreude der österreichischen 10-Jährigen im Trend. Da diese emotional-motivationalen Merkmale auch eine relevante Funktion für die Leseleistung aufweisen und sich Buben und Mädchen sowie Kinder mit und ohne Migrationshintergrund in ihrer Leseleistung signifikant unterscheiden, fokussiert der Beitrag auch auf Unterschiede nach Geschlecht und Migrationsstatus. Neben einem direkten Vergleich zwischen Buben und Mädchen sowie Kindern mit und ohne Migrationshintergrund werden weitere relevante Einflussgrößen berücksichtigt und somit Unterschiede bei ähnlichen Rahmenbedingungen analysiert. Aufgrund der dargestellten theoretischen Annahmen und der Forschungslage wird mithilfe der österreichischen Daten aus PIRLS 2011 und 2016 folgenden Fragen nachgegangen:

1. Haben sich das Leseselbstkonzept und die Lesefreude der 10-Jährigen in Österreich von 2011 auf 2016 verändert?
2. Zeigen sich bei den österreichischen 10-Jährigen geschlechtsspezifische Unterschiede im Leseselbstkonzept und der Lesefreude?
3. Unterscheiden sich 10-Jährige mit und ohne Migrationshintergrund hinsichtlich ihres Leseselbstkonzepts sowie ihrer Lesefreude in Österreich?
4. Zeigen sich bei vergleichbaren Rahmenbedingungen (sozioökonomischer Hintergrund, Lesefreude der Eltern, Leseleistung der 10-Jährigen) auch ähnliche emotional-motivationale Merkmale bei Buben und Mädchen sowie bei Kindern mit und ohne Migrationshintergrund in Österreich?

Methode

Stichprobe

Grundlage der Analysen sind die Daten aus der österreichischen Beteiligung an PIRLS 2016 und 2011. Im Jahr 2016 haben insgesamt 4360 Schüler/innen aus 150 Schulen und 257 Klassen an der Studie teilgenommen und einen Fragebogen ausgefüllt. Im Jahr 2011 waren es 4670 Schüler/innen aus 158 Schulen und 276 Klassen. Die Teilnahmequoten sind

bei beiden PIRLS-Studien sehr hoch und betragen auf Schul- und Klassenebene jeweils 100 % und auf Schülerebene rund 98 % (Wallner-Paschon & Widauer, 2017; Suchaň & Wallner-Paschon, 2015). Tabelle 1 gibt einen Überblick über die Anzahl und den Anteil der Schüler/innen nach den untersuchten Subgruppen „Geschlecht“ und „Migrationsstatus“ zu den zwei Erhebungszeitpunkten. Im Jahr 2011 war die Stichprobe insgesamt etwas größer als im Jahr 2016. Die Schüleranteile nach Geschlecht sind zu beiden Erhebungszeitpunkten ausgewogen. Beim Migrationsstatus ist zu beachten, dass die drei Gruppen unterschiedlich stark besetzt sind. Vor allem die Kinder mit Migrationshintergrund der ersten Generation bilden eine relativ kleine Subgruppe.

	2011		2016	
	N	%	N	%
Geschlecht				
Mädchen	2274	48,7	2113	48,5
Buben	2396	51,3	2247	51,5
Missing	0	0	0	0,0
Migrationsstatus				
ohne Migrationshintergrund	3782	81,2	3428	78,9
mit Migrationshintergrund (2. Generation)	648	13,9	714	16,4
mit Migrationshintergrund (1. Generation)	226	4,9	205	4,7
Missing	15	0,3	12	0,3
Gesamt	4670	100,0	4360	100,0

Tabelle 1: Verteilung der Stichprobe nach Geschlecht und Migrationshintergrund (PIRLS 2011, 2016)

Untersuchungsvariablen

Der Leistungstest der 10-Jährigen, seine Konstruktion und psychometrischen Eigenschaften sowie die Skalierung der Rohwerte und die Schätzung der in den folgenden Analysen verwendeten Plausible Values (PV) sind ausführlich in anderen Berichten zu PIRLS 2016 (Martin, Mullis & Hooper, 2017; Wallner-Paschon & Widauer, 2017) dokumentiert. Neben der Leseleistung der Schüler/innen als Kontrollvariable kommen auch Indizes sowie Fragen aus dem Eltern- und Schülerfragebogen zum Einsatz, die im Folgenden beschrieben werden:

Die beiden motivationalen Merkmale Leseselbstkonzept und Lesefreude basieren auf Aussagen mit den Antwortkategorien „stimme völlig zu“, „stimme eher zu“, „stimme eher nicht zu“ und „stimme überhaupt nicht zu“. Die zur Skalenbildung verwendeten Items (Aussagen) wurden in Österreich bei PIRLS

2016 und 2011 in fast identischem Wortlaut eingesetzt. Darüber hinaus wurde die Messinvarianz sowie die Validität dieser beiden Konstrukte über die beiden Erhebungszeitpunkte hinweg überprüft (im Detail siehe Kapitel 6).

Das *Leseselbstkonzept* wurde über fünf Aussagen (z. B. „Normalerweise bin ich gut in Lesen.“ oder „Lesen fällt mir schwerer als vielen Kindern meiner Klasse.“) erhoben. Für die Darstellung der Ergebnisse wurden die Angaben der Schüler/innen so kodiert, dass eine höhere Merkmalsausprägung einem höheren Punktwert entspricht. Dabei wurden auch positiv und negativ formulierte Aussagen entsprechend berücksichtigt. Anschließend wurde für jedes Kind, das zumindest vier der fünf Aussagen beantwortet hat, der Mittelwert der Angaben gebildet (andernfalls entsteht ein Missing/fehlender Wert). Der Mittelwert wurde demnach nur berechnet, wenn drei Viertel der zugrundeliegenden Items von einer Schülerin bzw. einem Schüler beantwortet wurden. Dies entspricht dem festgelegten Mindestwert, der üblicherweise bei der Berechnung von Skalenmittelwerten verwendet wird. Die interne Konsistenz dieser Skala kann mit einem Cronbachs-Alpha-Wert von .76 (PIRLS 2011) und .78 (PIRLS 2016) als gut beurteilt werden.

Ergänzend werden drei Gruppen mit niedrigem, mittlerem und hohem Leseselbstkonzept gebildet. Kinder mit einem Mittelwert (M) von $1 \leq M < 2$ werden der Kategorie „niedrig“ zugeordnet, Kinder mit einem Mittelwert von $2 \leq M < 3$ der Kategorie „mittel“ und Kinder mit einem Mittelwert von $3 \leq M \leq 4$ der Kategorie „hoch“.

Das Merkmal *Lesefreude* beruht auf elf Statements (z. B. „Ich lese gern.“ oder „Ich finde Lesen langweilig.“). Die Schülerantworten zu den einzelnen Statements wurden wiederum so kodiert, dass eine höhere Merkmalsausprägung einem höheren Punktwert entspricht (inkl. der Berücksichtigung von positiv und negativ formulierten Items). Anschließend wurde für jedes Kind, das zumindest acht der elf Statements beantwortet hat, der Mittelwert der Angaben gebildet. Die interne Konsistenz der Skala mit einem Cronbachs-Alpha-Wert von .88 (2016, 2011) kann als sehr gut beurteilt werden. Analog zum Leseselbstkonzept wurden ergänzend erneut drei Gruppen (geringe, mittlere und hohe Lesefreude) gebildet.

Die Operationalisierung des Migrationshintergrundes erfolgte durch die Information zum Geburtsland der Eltern und des Kindes im Elternfragebogen und wurde zu folgenden Gruppen zusammengefasst:

1. Schüler/innen ohne Migrationshintergrund (mindestens ein Elternteil in Österreich geboren, unabhängig vom Geburtsland des Kindes);
2. Schüler/innen mit Migrationshintergrund der ersten Generation (sowohl Kind als auch beide Elternteile im Ausland geboren);

3. Schüler/innen mit Migrationshintergrund der zweiten Generation (Kind im Inland, aber beide Elternteile im Ausland geboren). Fehlende Elternangaben zum Geburtsland wurden durch die Angaben ihrer Kinder im Schülerfragebogen ergänzt.

Diese Definition lehnt sich an jene bisheriger PIRLS-Publikationen an und zählt Kinder mit in Deutschland geborenen Eltern nicht zu den Einheimischen. Dadurch unterscheidet sich die Definition des Migrationshintergrundes von jener in Kapitel 10 (Salchegger et al.), bei der in Deutschland geborene Kinder zu den Einheimischen gezählt werden.

Als Kontrollvariablen werden neben der Leseleistung die folgenden drei Kontextmerkmale verwendet.

Als Indikator für den *sozioökonomischen Status* werden die Fragebogenantworten zur Bildungsnähe der Eltern herangezogen. Die elterliche Bildungsnähe wurde aus den Angaben zum höchsten Bildungsabschluss der Eltern ermittelt und in vier Gruppen zusammengefasst: (1) maximal Pflichtschulabschluss, (2) Berufsausbildung (Lehre, Meisterprüfung, Abschluss einer berufsbildenden mittleren Schule oder Schule für Gesundheits- und Krankenpflege bzw. Schule für den medizinisch-technischen Fachdienst), (3) Matura (AHS, BHS) sowie (4) akademischer Abschluss (Universitäts- oder Fachhochschulabschluss, Pädagogische Hochschule/Akademie, Sozialakademie). Zur Indexbildung wurde jeweils der höhere Bildungsabschluss eines der beiden Elternteile verwendet.

Die Operationalisierung der *Leseressourcen* als Indikator für das kulturelle Kapital erfolgte über zwei Fragen im Elternfragebogen. Zum einen wurde nach dem Buchbesitz zu Hause allgemein, zum anderen nach dem Besitz von Kinderbüchern gefragt. Als Antwortkategorien standen fünf Möglichkeiten zur Auswahl: 0–10 Bücher, 11–25, 26–100, 101–200 und über 200 Bücher. Bei den Kinderbüchern konnten Eltern zwischen 0–10, 11–25, 26–50, 51–100 und über 100 Bücher wählen. Fehlende Elternangaben bei den Kinderbüchern zu Hause wurden durch die Angaben ihrer Kinder im Schülerfragebogen ergänzt. Für die Auswertung wurden die beiden Fragen zu einem Summenindex zusammengefasst.

Beim Merkmal *Lesefreude der Eltern* handelt es sich um eine internationale Skala, die nach der Item-Response-Theorie (IRT)³ konstruiert und bereits bei PIRLS 2011 eingesetzt wurde. Die Skala setzt sich aus acht Statements zum Lesen (z. B. „Ich lese gern.“ oder „Ich hätte gern mehr Zeit zum Lesen.“) sowie einer Frage zur Lesehäufigkeit der Eltern zusammen. Die einzelnen Aussagen zur Lesefreude aus dem

Elternfragebogen wurden bei PIRLS 2011 auf Basis aller damaligen Teilnehmerländer zu einer Skala mit dem Mittelwert 10 und einer Standardabweichung von 2 zusammengefasst. Diese Skalierung diente auch als Anker für PIRLS 2016 (Mullis, Martin, Foy & Hooper, 2017).

Datenauswertung

Die Berechnungen erfolgten mit SPSS 24 unter Verwendung der Software IDB Analyzer 4.0.20 (Foy, 2018). Diese Software berücksichtigt das komplexe Stichprobendesign der Studie und liefert dafür die korrekten Standardfehler (im Detail siehe Foy & LaRoche, 2017). Alle Analysen wurden mit gewichteten Daten durchgeführt, um die unterschiedlichen Ziehungswahrscheinlichkeiten von Schülerinnen und Schülern bzw. Schulen und Klassen auszugleichen. Genauere Informationen zu Stichprobendesign und Datengewichtung finden sich z. B. bei Foy (2018). Alle Signifikanzprüfungen erfolgten auf einem Alpha-Niveau von $p < .05$.

Insgesamt weisen die verwendeten beiden Datensätze wenig fehlende Werte auf. Die gewichteten Missing-Anteile der verwendeten Variablen reichen von 0 % (Geschlecht) bis maximal 6,9 % (Bildungsabschluss der Eltern), weshalb fehlende Werte auch nicht gesondert behandelt oder ersetzt werden.

Ergebnisse

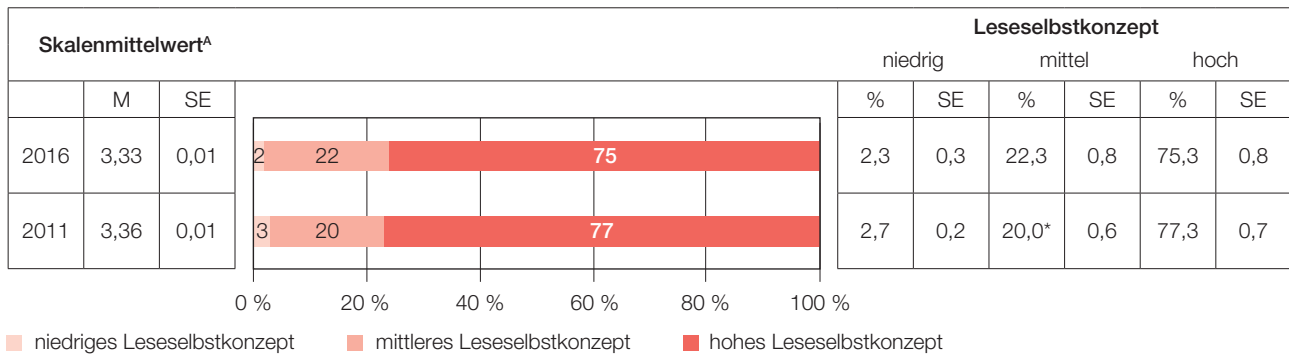
Leseselbstkonzept im Trend und nach Geschlecht und Migrationsstatus

In Abbildung 1 sind die österreichischen Ergebnisse für das Leseselbstkonzept der 10-Jährigen im Trendvergleich dargestellt.⁴ Der mittlere Skalenwert von 3,33 im Jahr 2016 verweist bei einer vierstufigen Skala auf ein insgesamt hohes Leseselbstkonzept. Die Verteilung auf die Kategorien zeigt, dass 75 % der Schüler/innen über ein hohes Leseselbstkonzept verfügen. Ein Selbstkonzept mittlerer Höhe liegt bei 22 % der Schüler/innen vor, ein niedriges bei 2 %.

Die Abbildung enthält ebenfalls die Werte zum Leseselbstkonzept aus der Erhebung von 2011, bei der den Kindern die identischen Aussagen vorgelegt wurden. Vergleicht man den mittleren Skalenwert im Leseselbstkonzept aus den Jahren 2011 und 2016, so finden sich keine signifikanten Veränderungen. Auch die Verteilung auf die Kategorien zeigt ähnliche Werte für 2011 und 2016.

3 Dabei wurde das Partial-Credit-Modell als Erweiterung des Rasch-Modells eingesetzt. Details zur Skalierung der Merkmale bei PIRLS 2016 sind im internationalen Technischen Bericht (Martin et al., 2017) dokumentiert.

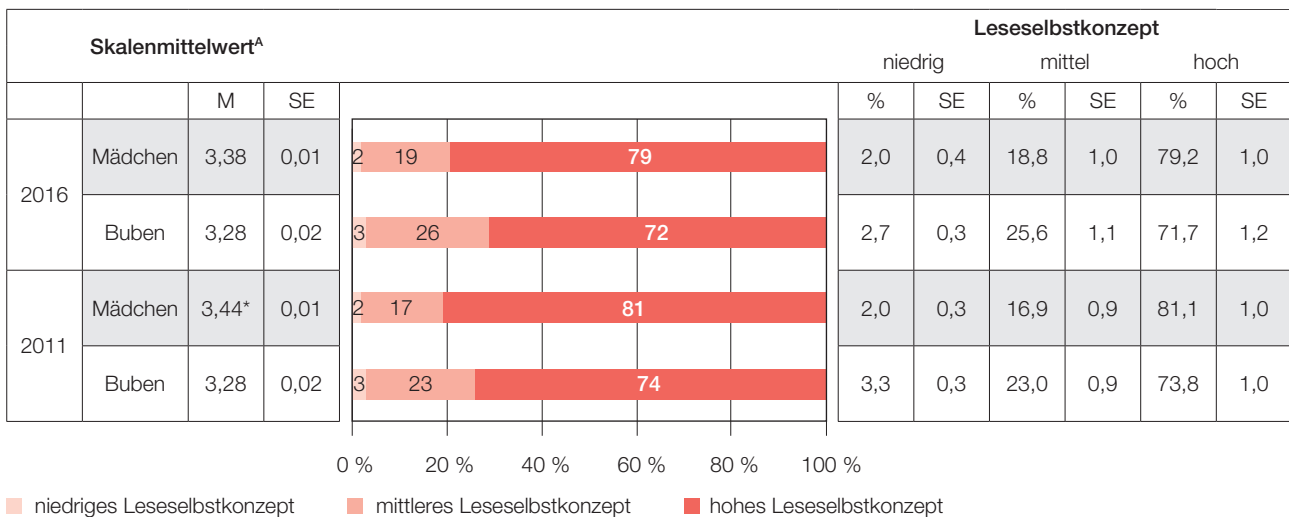
4 In dieser Abbildung sowie in den folgenden werden immer gerundete Prozentwerte angegeben, dadurch kann die Summe der Werte minimal von 100 % abweichen.



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

A = Die Skala umfasst fünf Fragen (z. B. „Lesen fällt mir leicht.“) mit vierstufigem Antwortformat (1 = stimme überhaupt nicht zu, ..., 4 = stimme völlig zu).

Abbildung 1: Leseselbstkonzept der 10-Jährigen sowie prozentuale Verteilung nach niedrigem, mittlerem und hohem Leseselbstkonzept in Österreich im Zeitvergleich (PIRLS 2011, 2016)



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

A = Die Skala umfasst fünf Fragen (z. B. „Lesen fällt mir leicht.“) mit vierstufigem Antwortformat (1 = stimme überhaupt nicht zu, ..., 4 = stimme völlig zu).

Abbildung 2: Leseselbstkonzept der österreichischen Mädchen und Buben im Zeitvergleich (PIRLS 2011, 2016)

Abbildung 2 illustriert für Österreich das Leseselbstkonzept im Jahr 2011 und 2016 nach dem Geschlecht. Dabei zeigt sich, dass in Österreich die Mädchen ein höheres Vertrauen in ihre Lesefähigkeiten haben. Dieses Ergebnis spiegelt sich sowohl bei den mittleren Skalenwerten als auch den Anteilswerten bei PIRLS 2016 und 2011 wider. Zu beiden Erhebungszeitpunkten haben signifikant mehr Mädchen (rund 80 %) als Buben (rund 70 %) ein hohes Leseselbstkonzept. Bei den Anteilswerten zeigt sich darüber hinaus, dass signifikant mehr Buben ein mittleres Leseselbstkonzept aufweisen.

Das Leseselbstkonzept der Buben und Mädchen ist über die beiden Erhebungszeitpunkte hinweg relativ stabil. Weder bei den Skalenmittelwerten noch bei den Kategorien können signifikante Veränderungen zwischen PIRLS 2016 und 2011 beobachtet werden. Einzige Ausnahme ist das durchschnittliche Leseselbstkonzept der Mädchen, das sich signifikant, aber geringfügig verringert hat (Cohens d = .06).

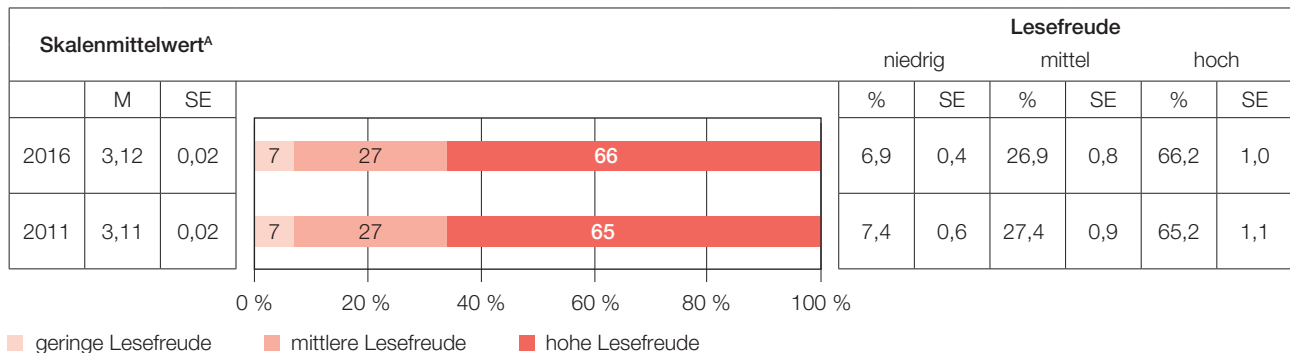
Das Leseselbstkonzept getrennt nach Migrationsstatus ist in Abbildung 3 dargestellt. Bei Kindern ohne Migrationshintergrund können im Vergleich zu jenen mit Migrations-



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

A = Die Skala umfasst fünf Fragen (z. B. „Lesen fällt mir leicht.“) mit vierstufigem Antwortformat (1 = stimme überhaupt nicht zu, ..., 4 = stimme völlig zu).

Abbildung 3: Leseselbstkonzept nach Migrationsstatus in Österreich im Zeitvergleich (PIRLS 2011, 2016)



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

A = Die Skala umfasst 11 Fragen (z. B. „Ich lese gern.“) mit vierstufigem Antwortformat (1 = stimme überhaupt nicht zu, ..., 4 = stimme völlig zu).

Abbildung 4: Lesefreude der 10-Jährigen sowie prozentuale Verteilung nach niedriger, mittlerer und hoher Lesefreude in Österreich im Zeitvergleich (PIRLS 2011, 2016)

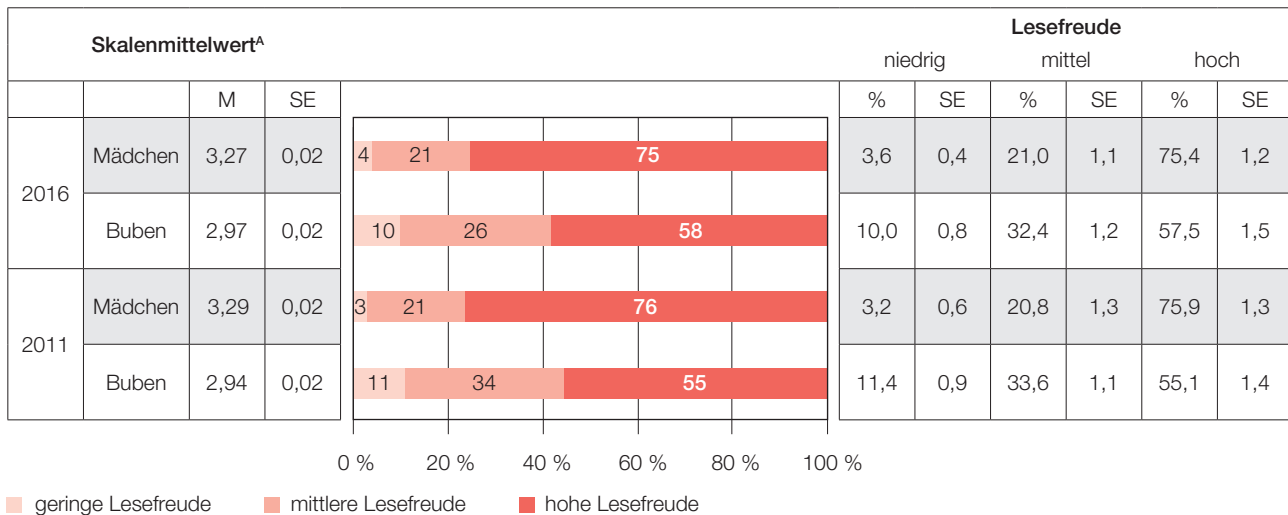
hintergrund (erste & zweite Generation) zu beiden Erhebungszeitpunkten geringfügig, aber signifikant höhere Skalenmittelwerte beobachtet werden. Bei den Anteilswerten spiegelt sich dieses Ergebnis durch mehr Kinder ohne Migrationshintergrund mit einem hohen Leseselbstkonzept wider.

Das Leseselbstkonzept der Kinder mit und ohne Migrationshintergrund ist über die beiden Erhebungszeitpunkte hinweg relativ stabil. Einzige Ausnahme ist das durchschnittliche Leseselbst-

konzept bei Kindern mit Migrationshintergrund der zweiten Generation, das sich geringfügig, aber signifikant verringert hat.

Lesefreude im Trend und nach Geschlecht und Migrationsstatus

Abbildung 4 ist zu entnehmen, dass die Lesefreude der 10-Jährigen in Österreich im Jahr 2016 mit einem Skalenmittelwert von 3,12 positiv ausgeprägt ist. Aus der Vertei-



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

A = Die Skala umfasst fünf Fragen (z. B. „Lesen fällt mir leicht.“) mit vierstufigem Antwortformat (1 = stimme überhaupt nicht zu, ..., 4 = stimme völlig zu).

Abbildung 5: Lesefreude der österreichischen Mädchen und Buben im Zeitvergleich (PIRLS 2011, 2016)

lung auf die Kategorien ist ersichtlich, dass rund 66 % der Schüler/innen über eine hohe Freude am Lesen verfügen. Eine mittlere Lesefreude bringen 27 % und eine niedrige Lesefreude 7 % der 10-Jährigen zum Ausdruck. Im Trend betrachtet zeigt sich keine Veränderung hinsichtlich des Skalenmittelwerts. Auch die Verteilung auf die Kategorien zeigt fast idente Werte für 2011 und 2016.

Abbildung 5 illustriert die Ergebnisse getrennt nach Geschlecht. Die durchschnittliche Lesefreude der Mädchen und Buben hat sich über die beiden Erhebungszeitpunkte hinweg nicht verändert und zeigt für 2011 und 2016 jeweils eine signifikant höhere Lesefreude der Mädchen.

Auch die Verteilung auf die Kategorien weist ähnliche Werte für 2011 und 2016 auf. Zu beiden Erhebungszeitpunkten berichten signifikant mehr Mädchen (rund 80 %) als Buben (rund 60 %) über eine hohe Lesefreude. In den Kategorien „geringe“ und „mittlere Lesefreude“ ist der Bubenanteil signifikant höher.

Die Lesefreude getrennt nach dem Migrationshintergrund für beide Erhebungszeitpunkte illustriert Abbildung 6. Betrachtet man den Skalenmittelwert, zeigen sich keine signifikanten Unterschiede zwischen den Gruppen nach Migrationsstatus. Der Skalenmittelwert weist bei Kindern mit und ohne Migrationshintergrund auf eine positive Lesefreude hin und zeigt zudem in keiner der drei Gruppen Veränderungen über die zwei Erhebungszeitpunkte.

Dieses Ergebnis spiegelt sich auch in den Anteilswerten wider: Kinder mit und ohne Migrationshintergrund unterscheiden

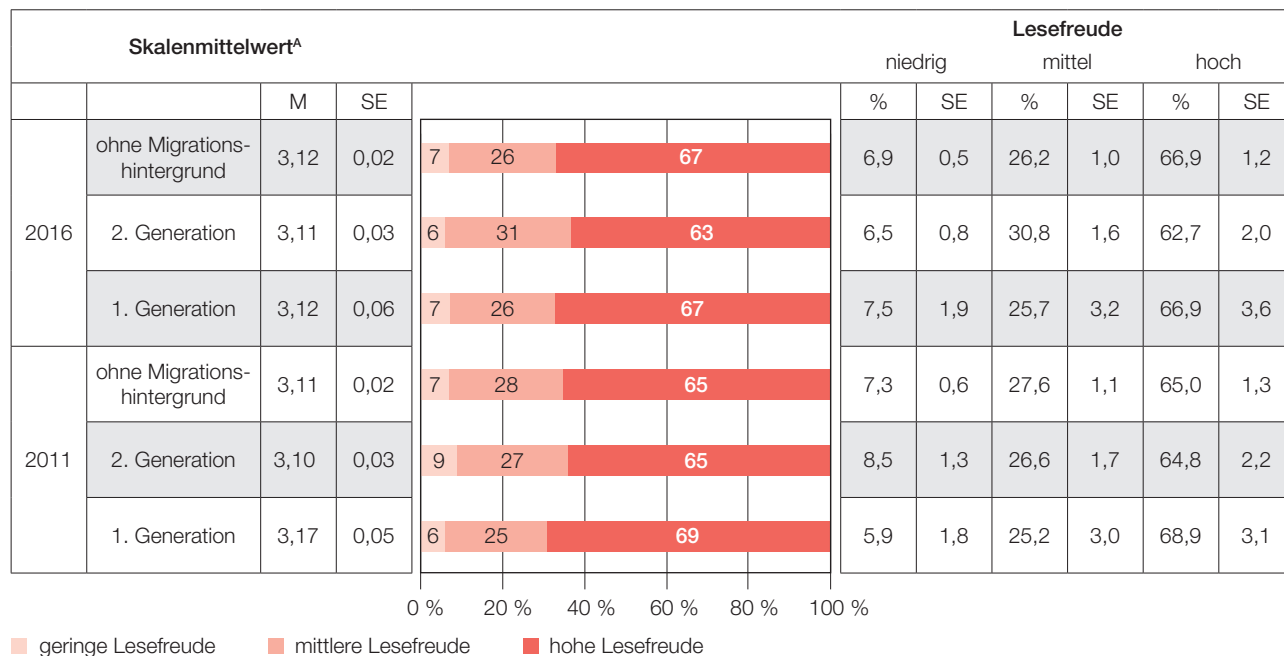
sich nicht wesentlich hinsichtlich ihrer geringen, mittleren und hohen Lesefreude. Die jeweiligen Anteilswerte zeigen auch keine wesentlichen Veränderungen über die Zeit.

Leseselbstkonzept – zur Bedeutung von Geschlecht und Migrationsstatus bei vergleichbaren Rahmenbedingungen und vergleichbarer Leseleistung

Wie gezeigt wurde, unterscheidet sich das Leseselbstkonzept bei Buben und Mädchen sowie bei Kindern mit und ohne Migrationshintergrund im direkten Vergleich signifikant. In diesem Abschnitt wird der Frage nachgegangen, ob sich diese Unterschiede auch bei ähnlichen bzw. vergleichbaren Rahmenbedingungen zeigen.

Dazu wurden zur Vorhersage des Leseselbstkonzeptes durch Geschlecht und Migrationsstatus für PIRLS 2011 und 2016 jeweils fünf Regressionsmodelle (siehe Tabelle 2) berechnet. Die Modelle folgen dabei einem schrittweisen Aufbau. Während in Modell 1 und 2 die Effekte der Faktoren „Geschlecht“ und „Migrationsstatus“ auf das Leseselbstkonzept isoliert betrachtet werden, wird in den Modellen 3 bis 5 auf zentrale Drittvariablen, die aus theoretischer Sicht ebenso einen Effekt auf das Leseselbstkonzept aufweisen, kontrolliert. Konkret sind dies die folgenden Merkmale:

- a. *Sozioökonomischer Hintergrund* (Leseressourcen und Bildungsabschluss der Eltern) (Modell 3): Der Zugang zu Büchern sowie der Bildungshintergrund der Eltern sind nicht nur für die Leseleistung, sondern auch für emotional-motivationale Schülermerkmale von Bedeutung (z. B. Helmke, 2015).



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

A = Die Skala umfasst fünf Fragen (z. B. „Lesen fällt mir leicht.“) mit vierstufigem Antwortformat (1 = stimme überhaupt nicht zu, ..., 4 = stimme völlig zu).

Abbildung 6: Lesefreude nach Migrationsstatus in Österreich im Zeitvergleich (PIRLS 2011, 2016)

- b. *Lesefreude der Eltern* (Modell 4): Im Sinne des Beobachtungslernens und unter Annahme von motivationalen Übertragungseffekten kann davon ausgegangen werden, dass die Lesefreude der Eltern die Lesemotivation der Kinder beeinflusst.
- c. *Leseleistung* (Modell 5): Da die Leseleistung reziprok mit motivationalen Variablen korreliert (siehe Absatz 1 in diesem Beitrag), werden diese statistisch kontrolliert.

Durch die Kontrolle der unter a–c genannten Faktoren wird es ermöglicht, den Effekt von Geschlecht und Migrationsstatus auf das Leseselbstkonzept unter Annahme von ähnlichen Rahmenbedingungen zu eruieren, wodurch sich faire(re) Vergleiche ergeben. Dieselbe Logik des Modellaufbaus wird auch für die Lesefreude angenommen.

Fehlende Werte wurden in den Regressionsmodellen nicht ersetzt, sondern listenweise ausgeschlossen (Details zum Fallausschluss s. Tabelle 2).

Modell 1

Modell 1 inkludiert den Migrationshintergrund (erste und zweite Generation) als Prädiktor. Die Ergebnisse für PIRLS 2011 und 2016 zeigen ein signifikant geringeres Leseselbstkonzept bei Kindern mit Migrationshintergrund, wobei der

Unterschied bei Kindern mit Migrationshintergrund der zweiten Generation etwas größer ausfällt. Durch den Migrationshintergrund kann nur 1 % Varianz des Leseselbstkonzepts erklärt werden.

Modell 2

In Modell 2 kommt das Geschlecht als weiterer Prädiktor hinzu. Dabei zeigt sich für beide Erhebungszeitpunkte ein signifikanter Zusammenhang mit dem Leseselbstkonzept zugunsten der Mädchen, der bei PIRLS 2011 ($\beta = .13$) etwas stärker ausfällt als bei PIRLS 2016 ($\beta = .08$). Die Effekte des Migrationshintergrunds bleiben unverändert bestehen. Der Migrationshintergrund und das Geschlecht erklären insgesamt 2 % der Varianz des Leseselbstkonzepts.

Modell 3

In Modell 3 werden die Leseressourcen als Indikator für das kulturelle Kapital sowie der Bildungsabschluss der Eltern als Kontrollvariablen eingeführt. Erwartungsgemäß gehen ein höherer Bildungsabschluss der Eltern ($\beta_{(2011)} = .09$, $\beta_{(2016)} = .11$) sowie mehr Leseressourcen ($\beta_{(2011)} = .14$, $\beta_{(2016)} = .17$) mit einem höheren Leseselbstkonzept der Kinder einher. Dies gilt für beide Erhebungszeitpunkte, wobei die geschätzten Zusammenhänge 2016 etwas stärker ausfallen.

Während der Geschlechtereffekt fast unverändert bestehen bleibt, zeigen sich in diesem Modell keine Migrationseffekte mehr. Demnach unterscheiden sich Kinder mit Migrationshintergrund bei vergleichbaren sozioökonomischen Merkmalen nicht von einheimischen Kindern in ihrem Leseselbstkonzept. Mit Modell 3 können 6–7 % der Varianz des Leseselbstkonzepts aufgeklärt werden.

Modell 4

In Modell 4 wird die Lesefreude der Eltern aufgenommen, die mit einem signifikant höheren Leseselbstkonzept der Kinder einhergeht. Dieser positive Zusammenhang fällt 2011 ($\beta = .10$) stärker aus als 2016 ($\beta = .06$). Die Zusammenhänge zwischen Leseselbstkonzept und Geschlecht sowie Leseselbstkonzept und Migrationsstatus ändern sich durch die Berücksichtigung der Lesefreude der Eltern nicht. Modell 4 weist eine Varianzaufklärung von 7 % auf.

Modell 5

Modell 5 inkludiert die Leseleistung als Kontrollvariable, die wie erwartet mit einem signifikant höheren Leseselbstkonzept einhergeht. Interessanterweise zeigt sich bei vergleichbarer Leseleistung ein höheres durchschnittliches Leseselbstkonzept bei Kindern mit Migrationshintergrund der zweiten Generation (im Vergleich zu Kindern ohne Migrationshintergrund). Dieser positive Zusammenhang zeigt sich zu beiden Erhebungszeitpunkten, ist aber bei PIRLS 2016 ($\beta = .06$) etwas stärker als 2011 ($\beta = .04$). Der Zusammenhang zwischen Geschlecht und Leseselbstkonzept bleibt bei Kontrolle der Leseleistung bestehen, fällt jedoch im Vergleich zu den Vorgängermodellen etwas schwächer aus. Insgesamt erklären die im Modell 5 erfassten Merkmale 17–18 % der Varianz des Leseselbstkonzepts.

Lesefreude – zur Bedeutung von Geschlecht und Migrationsstatus bei ähnlichen Rahmenbedingungen und vergleichbarer Leseleistung

Analog zum Leseselbstkonzept wurden zur Vorhersage der Lesefreude durch Geschlecht und Migrationsstatus für PIRLS 2011 und 2016 jeweils fünf Regressionsmodelle (siehe Tabelle 3) berechnet.

Modell 1

Modell 1 zeigt keinen Zusammenhang zwischen Migrationshintergrund und der Lesefreude. Das bedeutet auch, dass sich Kinder mit Migrationshintergrund (erste und zweite Generation) nicht in ihrer Lesefreude von einheimischen Kindern unterscheiden.

Modell 2

Der Prädiktor „Geschlecht“ in Modell 2 zeigt hingegen zu beiden Erhebungszeitpunkten einen signifikanten Zusam-

menhang mit der Lesefreude zugunsten der Mädchen. Der Zusammenhang fällt jedoch 2011 ($\beta = .26$) etwas stärker aus als 2016 ($\beta = .23$). Die Varianzaufklärung von Modell 2 beträgt 5 % (2016) bzw. 7 % (2011).

Modell 3

Die Leseressourcen sowie der höchste Bildungsabschluss der Eltern als Kontrollvariablen stehen wiederum in einem positiven Zusammenhang mit der Lesefreude. Dies gilt für beide Erhebungszeitpunkte im gleichen Ausmaß, wobei der geschätzte Zusammenhang für die Leseressourcen jeweils stärker ausfällt ($\beta = .16$) als für den höchsten Bildungsabschluss der Eltern ($\beta = .06$). Erwartungsgemäß gehen diese beiden sozioökonomischen Merkmale mit einer höheren Lesefreude der Kinder einher. Dies gilt für beide Erhebungszeitpunkte, wobei die Zusammenhänge 2016 etwas stärker ausfallen.

Während der Geschlechtereffekt in Modell 3 fast unverändert bleibt, zeigen sich bei Kindern mit Migrationshintergrund signifikante Effekte. 2011 geht bei vergleichbaren sozioökonomischen Merkmalen der Migrationsstatus (erste und zweite Generation) mit einer höheren Lesefreude einher. Bei PIRLS 2016 lässt sich dieser Zusammenhang nur für Kinder mit Migrationshintergrund der zweiten Generation statistisch absichern. Modell 3 erklärt insgesamt 8 % (2016) bzw. 11 % (2011) der Varianz der Lesefreude.

Modell 4

Modell 4 inkludiert zusätzlich die Lesefreude der Eltern, die mit einer signifikant höheren Lesefreude der Kinder einhergeht. Dieser geschätzte positive Zusammenhang fällt 2016 ($\beta = .09$) etwas stärker aus als 2011 ($\beta = .07$). Die geschätzten Zusammenhänge zwischen Lesefreude und Geschlecht sowie Lesefreude und Migrationsstatus ändern sich durch die Berücksichtigung der Lesefreude der Eltern nicht wesentlich. In Modell 4 können 9 % (2016) bzw. 11 % (2011) der Varianz der Lesefreude aufgeklärt werden.

Modell 5

Modell 5 inkludiert wiederum die Leseleistung als Kontrollvariable, die mit einer signifikant höheren Lesefreude einhergeht. Durch die Berücksichtigung der Leseleistung der Kinder im Modell 5 fallen die positiven Zusammenhänge zwischen Migrationshintergrund und Lesefreude im Vergleich zum Vorgängermodell noch deutlicher aus. Demnach haben Kinder mit Migrationshintergrund (erste und zweite Generation) bei ähnlichen Rahmenbedingungen und vergleichbarer Leseleistung eine höhere Lesefreude als einheimische Schüler/innen. Der Zusammenhang zwischen Geschlecht und Lesefreude bleibt bei Kontrolle der Leseleistung bestehen und wird im Vergleich zu Modell 4 etwas schwächer. Insgesamt erklären die im Modell 5 erfassten Merkmale 11 % (2016) bzw. 13 % (2011) der Varianz der Lesefreude.

Selbstkonzept	Modell 1			Modell 2			Modell 3			Modell 4			Modell 5		
	b	b (SE)	β	b	b (SE)	β	b	b (SE)	β	b	b (SE)	β	b	b (SE)	β
2016	Konstante	3,36	0,01		3,31	0,02		2,77	0,05		2,67	0,07		0,94	0,13
	Migrationshintergrund (1. Generation)	-0,12*	0,04	-0,04	-0,12**	0,04	-0,04	0,00	0,06	0,00	0,02	0,06	0,01	0,10	0,06
	Migrationshintergrund (2. Generation)	-0,15**	0,03	-0,09	-0,15**	0,03	-0,09	0,00	0,03	0,00	0,00	0,03	0,00	0,10**	0,04
	Geschlecht (weiblich)				0,10**	0,02	0,08	0,09**	0,02	0,07	0,09**	0,02	0,07	0,08**	0,02
	Bildungsabschluss der Eltern							0,07**	0,01	0,11	0,07**	0,01	0,10	0,10	0,06
	Leseressourcen							0,05**	0,01	0,17	0,04**	0,01	0,14	0,01	0,01
	Lesefreude der Eltern (Eltern als Modell)										0,02*	0,01	0,06	0,01	0,01
	Leseleistung													0,00**	0,00
	R ²	0,01**			0,02**			0,07**			0,07*			0,18*	
		n = 4243 (97 %)			n = 4243 (97 %)			n = 3890 (89 %)			n = 3866 (89 %)			n = 3866 (89 %)	
2011	Konstante	3,38	0,01		3,30	0,02		2,86	0,04		2,68	0,05		1,14	0,11
	Migrationshintergrund (1. Generation)	-0,15**	0,04	-0,05	-0,15**	0,04	-0,05	-0,08	0,05	-0,03	-0,09	0,05	-0,03	-0,02	0,05
	Migrationshintergrund (2. Generation)	-0,10**	0,03	-0,06	-0,10**	0,03	-0,06	0,01	0,03	0,00	0,00	0,03	0,00	0,07*	0,03
	Geschlecht (weiblich)				0,16**	0,02	0,13	0,16**	0,02	0,13	0,16**	0,02	0,13	0,13**	0,02
	Bildungsabschluss der Eltern							0,06**	0,01	0,09	0,05**	0,01	0,08	0,01	0,01
	Leseressourcen							0,04**	0,01	0,14	0,03**	0,01	0,09	0,00	0,01
	Lesefreude der Eltern (Eltern als Modell)										0,03**	0,01	0,10	0,02**	0,01
	Leseleistung													0,00**	0,00
	R ²	0,01**			0,02**			0,06**			0,07**			0,17**	
		n = 4558 (98 %)			n = 4558 (98 %)			n = 4261 (91 %)			n = 4242 (91 %)			n = 4242 (91 %)	

Anmerkungen: Multiple lineare Regression. Eingetragen sind unstandardisierte Koeffizienten (b) mit Standardfehlern (b[SE]) sowie standardisierte Koeffizienten (β).
 Signifikante Koeffizienten: *p < .05; **p < .01
Schüler/innen mit Migrationshintergrund:
 Erste Generation: Sowohl Schüler/innen als auch beide Elternteile im Ausland geboren. Zweite Generation: Schüler/innen im Inland, aber beide Elternteile im Ausland geboren.
Schüler/innen ohne Migrationsstatus (Referenzkategorie): Zumindest ein Elternteil in Österreich geboren, unabhängig vom Geburtsland des Kindes.

Table 2: Regressionsmodelle zur Vorhersage des Leseselbstkonzepts (PIRLS 2011, 2016)

Lesefreude	Modell 1			Modell 2			Modell 3			Modell 4			Modell 5		
	b	b (SE)	β	b	b (SE)	β	b	b (SE)	β	b	b (SE)	β	b	b (SE)	β
2016	Konstante	3,12	0,02		2,97	0,02		2,51	0,06		2,33	0,07		1,55	0,15
	Migrationshintergrund (1. Generation)	0,00	0,06	0,00	0,00	0,05	0,10	0,06	0,03	0,10	0,06	0,03	0,03	0,14*	0,06
	Migrationshintergrund (2. Generation)	-0,01	0,03	-0,01	0,00	0,03	0,00	0,13**	0,03	0,07	0,12**	0,03	0,07	0,17**	0,03
	Geschlecht (weiblich)				0,30**	0,02	0,23	0,28**	0,02	0,21	0,29**	0,02	0,22	0,28**	0,02
	Bildungsabschluss der Eltern							0,04**	0,01	0,06	0,03*	0,01	0,04	0,01	0,01
	Leseressourcen							0,05**	0,01	0,16	0,04**	0,01	0,13	0,02**	0,01
	Lesefreude der Eltern (Eltern als Modell)										0,03**	0,01	0,09	0,03**	0,01
	Leseleistung													0,00**	0,00
	R ²	0,00			0,05**			0,08**			0,09**			0,11**	
		n = 4292 (98 %)			n = 4292 (98 %)			n = 3939 (90 %)			n = 3915 (90 %)			n = 3915 (90 %)	
2011	Konstante	3,11	0,02		2,94	0,02		2,47	0,05		2,34	0,06		1,56	0,12
	Migrationshintergrund (1. Generation)	0,06	0,06	0,02	0,05	0,05	0,13*	0,05	0,04	0,13*	0,05	0,04	0,04	0,16**	0,05
	Migrationshintergrund (2. Generation)	-0,01	0,04	0,00	-0,01	0,03	0,00	0,11**	0,04	0,05	0,11**	0,04	0,05	0,14**	0,04
	Geschlecht (weiblich)				0,35**	0,02	0,26	0,35**	0,02	0,26	0,35**	0,02	0,26	0,34**	0,02
	Bildungsabschluss der Eltern							0,05**	0,02	0,06	0,04**	0,02	0,06	0,02	0,02
	Leseressourcen							0,05**	0,01	0,16	0,04**	0,01	0,13	0,03**	0,01
	Lesefreude der Eltern (Eltern als Modell)										0,02**	0,01	0,07	0,02**	0,01
	Leseleistung													0,00**	0,00
	R ²	0,00			0,07**			0,11**			0,11**			0,13**	
		n = 4567 (98 %)			n = 4567 (98 %)			n = 4271 (91 %)			n = 4252 (91 %)			n = 4252 (91 %)	

Anmerkungen: Multiple lineare Regression. Eingetragen sind unstandardisierte Koeffizienten (b) mit Standardfehlern (b(SE)) sowie standardisierte Koeffizienten (β).
 Signifikante Koeffizienten: *p < .05; **p < .01
Schüler/innen mit Migrationshintergrund:
 Erste Generation: Sowohl Schüler/in als auch beide Elternteile im Ausland geboren. Zweite Generation: Schüler/in im Inland, aber beide Elternteile im Ausland geboren.
Schüler/innen ohne Migrationsstatus (Referenzkategorie): Zumindest ein Elternteil in Österreich geboren, unabhängig vom Geburtsland des Kindes.

Tabelle 3: Regressionsmodelle zur Vorhersage der Lesefreude (PIRLS 2011, 2016)

Zusammenfassung und Diskussion

Der vorliegende Beitrag fokussiert auf emotional-motivationale Merkmale der österreichischen Kinder am Ende der Volksschule im Hinblick auf das Lesen. Er geht mit den österreichischen Daten von PIRLS 2011 und 2016 der Frage nach, inwieweit sich das Leseselbstkonzept (Vertrauen in die eigene Leseleistung) und die Lesefreude der Kinder am Ende der Volksschule von 2011 auf 2016 unter Berücksichtigung des Geschlechts und des Migrationsstatus verändert haben. Diese Trendanalysen erfolgen im direkten Gruppenvergleich. Des Weiteren wird untersucht, inwieweit mögliche Gruppenunterschiede im Leseselbstkonzept und in der Lesefreude von Mädchen und Buben sowie Kindern mit und ohne Migrationshintergrund bestehen bleiben, wenn sozioökonomische Merkmale, die Lesefreude der Eltern und die Leseleistung kontrolliert werden.

Die Ergebnisse zeigen insgesamt betrachtet eine eher positiv ausgeprägte Lesefreude der 10-Jährigen in Österreich, die sich von 2011 auf 2016 nicht verändert hat. Gleiches gilt für das Leseselbstkonzept der Kinder.

Vergleicht man *Mädchen und Buben*, so zeigen sich die erwarteten Unterschiede: Mädchen weisen sowohl im Leseselbstkonzept als auch in der Lesefreude höhere Werte auf als Buben. Dies entspricht den Befunden aus bisherigen Studien, die basierend auf erwartungswert-theoretischen Grundlagen vor allem höhere Werte in der Wertkomponente (wie z. B. der Lesefreude) bei Mädchen feststellen konnten (z. B. Hochweber & Vieluf, 2018). Diese Unterschiede bleiben auch bestehen und verringern sich nur marginal, wenn sozioökonomische Merkmale, die Lesefreude der Eltern und die Leseleistung der Schüler/innen kontrolliert werden.

Betrachtet man das Leseselbstkonzept und die Lesefreude nach dem Migrationsstatus, zeigen sich vorerst (ohne Einbezug von Kontrollvariablen) keine Zusammenhänge mit der Lesefreude. Kinder mit Migrationshintergrund (erste und zweite Generation) sowie einheimische Kinder weisen eine ähnlich hohe Freude am Lesen auf, die sich über die beiden Erhebungszeitpunkte auch nicht verändert hat. Das Vertrauen in die eigenen Lesefähigkeiten ist 2011 und 2016 bei einheimischen Kindern signifikant höher als bei Kindern mit Migrationshintergrund (erste und zweite Generation) (siehe auch Roebers et al., 1998; Roebers & Schneider, 1999). Bei Kindern mit Migrationshintergrund der zweiten Generation hat sich zudem das Leseselbstkonzept von 2011 auf 2016 signifikant verringert.

Werden allerdings die Kontrollvariablen berücksichtigt, ergeben sich weitere interessante Befunde: Bei konstanter Leseleistung und sozioökonomischem Hintergrund ist die Lesefreude von Kindern mit Migrationshintergrund (erste und zweite Generation) deutlich höher als jene von einheimischen Kindern. Ebenso schätzen Schüler/innen der zweiten

Generation ihre Lesefähigkeiten optimistischer ein als einheimische Kinder. Dieser Befund stützt den in der Literatur postulierten Effekt des „Immigrant Optimism“, der besagt, dass Schüler/innen mit Migrationshintergrund eine insgesamt positivere Einschätzung im Hinblick auf emotional-motivationale Merkmale abgeben als ihre einheimischen Mitschüler/innen, wenn ihre Leistungswerte kontrolliert werden (Brandenberger et al., 2017; Faber et al., 2011; Stanat et al., 2010). Dies spiegelt sich laut der hier vorliegenden Ergebnisse somit auch im Kompetenzbereich „Lesen“ und nicht nur im bisher deutlich häufiger untersuchten Bereich der Mathematik wider. Allerdings wäre zu erwarten gewesen, dass der Effekt besonders bei Kindern mit Migrationsstatus der ersten Generation auftritt (Stanat et al., 2010). In den hier analysierten Daten war der Effekt stärker für Kinder der zweiten Generation. Aufgrund der kleinen Subgruppen ist es mit den vorliegenden Daten nicht möglich, diesem Ergebnis vertieft nachzugehen. In diesem Zusammenhang ist das Querschnittsdesign dieser Untersuchung als einschränkend anzusehen, da es keine Aussagen über mögliche Ursache-Wirkungs-Zusammenhänge ermöglicht. Auch wenn der in der Literatur postulierte Effekt des „Immigrant Optimism“ im Zusammenhang mit den Ergebnissen plausibel erscheint, kann eine Wirkungskette in eine andere Richtung (hohes Leseselbstkonzept der Kinder mit Migrationshintergrund bei vergleichbaren Leistungen durch verbesserte Unterrichtsqualität) nicht ausgeschlossen werden. Aufgrund der Bedeutung der Lesekompetenz und den damit im Zusammenhang stehenden motivationalen Merkmalen für alle Schüler/innen wären differenziertere Untersuchungsdesigns im Rahmen von Längsschnittstudien anzuregen.

Zusammenfassend kann resümiert werden, dass das Leseselbstkonzept und die Lesefreude von österreichischen Grundschülerinnen und Grundschülern insgesamt betrachtet auf einem eher hohen Niveau sind und dies für alle Schülergruppen gilt, unabhängig von ihrem Geschlecht oder ihrem Migrationshintergrund. Förderungen, die sich auf das Leseselbstkonzept und die Lesefreude beziehen, sollten insbesondere bei den Buben ansetzen. Dies betrifft vor allem den niedrigen Stellenwert, den die Buben dem Lesen zuschreiben. Entsprechend den bisherigen Befunden kommt dabei dem Lesen von Büchern ein besonderer Stellenwert zu. Torppa, Eklund, Sulkunen, Niemi & Ahonen (2018) konnten auf Basis der finnischen PISA-Daten beispielsweise feststellen, dass das Lesen von Büchern in der Freizeit die Leseleistung vorhersagte, während andere Lektürearten hier keine Effekte zeigten. Allerdings muss einschränkend erwähnt werden, dass auch das Medium „Buch“ ein sehr grober Indikator ist, der keine weiteren Aussagen über das gelesene Genre und den inhaltlichen Anspruch desselben zulässt. Ähnlich wie für Mathematik (Helmke, 2015), sollte auch in der Domäne Lesen die „kognitive Aktivierung“ als Qualitätskriterium guten Unterrichts stärker beachtet werden. Es gilt demnach die Frage zu stellen, *welche Art* von Büchern die Kinder *wie* gerne in der Freizeit lesen – die *Verarbeitung* des Gelesenen ist neben

der Lesefreude ein zentraler Faktor, der schlussendlich auch die Leseleistung bestimmt. Die qualitative Verarbeitung der in der Freizeit gelesenen Lektüre wäre demnach ein interessanter Indikator, der in zukünftigen Studien aufgenommen und vertieft analysiert werden könnte. Womöglich zeigen sich bei Mädchen und Buben nicht nur Unterschiede in der Wahl der Leselektüre, sondern auch in der Verarbeitung derselben.

2018 untersuchten Hochweber und Vieluf unterschiedliche Dimensionen der Unterrichtsqualität im Zusammenhang mit der Lesefreude und Leseleistung und zeigten, dass Unterrichtsqualität nicht nur mit höherer Leseleistung und mehr Lesefreude auf Klassenebene einhergeht, sondern auch helfen kann, Geschlechterunterschiede bei diesen Merkmalen zu reduzieren. So verdeutlichen die Ergebnisse beispielsweise, dass die Fokussierung auf sprachliche Kompetenzen im Unterricht

sowie ein hohes Niveau an Lehrerunterstützung mit geringeren Geschlechterunterschieden bei der Lesefreude einhergehen. Die Verbesserung der Unterrichtsqualität wäre somit auch für den Bereich „Lesen“ ein vielversprechender Ansatz, um Leistung und motivationale Merkmale zu verbessern und Geschlechterunterschiede zu reduzieren. Da es dazu kaum Untersuchungen gibt, wären weitere Forschungsbemühungen in diesem Bereich anzuregen.

Zudem gilt es, das positive emotional-motivationale Potenzial von Kindern mit Migrationshintergrund für das Lesen in der Schule optimal zu nutzen (siehe auch Brandenberger et al., 2017). Leistungsrückstände im Lesen, die sich wiederholt für Kinder mit Migrationshintergrund finden lassen, sind entsprechend den Befunden nicht auf eine mangelnde Motivation der Schüler/innen für das Lesen zurückzuführen.

Literatur

- Baker, L. & Wigfield, A. (1999). Dimension of children's motivation for reading and their relations to reading activity and reading achievement. *Reading Research Quarterly*, 34, 452–477. doi:10.1598/RRQ.34.4.4
- 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. doi:10.1037/a0020084
- Brandenberger, C. C., Hagenauer, G. & Hascher, T. (2017). Zum Zusammenspiel von Mathematikleistung, Schüler/innen-motivation und Lernemotionen auf der Sekundarstufe 1 – ein Vergleich zwischen Schüler/innen mit und ohne Migrationshintergrund in der Schweiz. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 39 (2), 352–373. doi:10.7892/boris.112587
- Breit, S., Bruneforth, M. & Schreiner, C. (Hrsg.). (2016). *Standardüberprüfung 2015 Deutsch, 4. Schulstufe. Bundesergebnisbericht*. Salzburg: Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation und Entwicklung des österreichischen Schulwesens (BIFIE). Verfügbar unter https://www.bifie.at/wp-content/uploads/2017/05/BiSt_UE_D4_2015_Bundesergebnisbericht.pdf
- Breit, S., Bruneforth, M. & Schreiner, C. (Hrsg.). (2017). *Standardüberprüfung 2016 Deutsch, 8. Schulstufe. Bundesergebnisbericht*. Salzburg: Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation und Entwicklung des österreichischen Schulwesens (BIFIE). Verfügbar unter https://www.bifie.at/wp-content/uploads/2017/04/BiSt_UE_D8_2016_Bundesergebnisbericht.pdf
- Calsyn, R. & Kenny, D. (1997). Self-concept of ability and perceived evaluations by others: Cause or effect of academic achievement? *Journal of Educational Psychology*, 69, 136–145. doi:10.1037//0022-0663.69.2.136
- Ehm, J.-H., Duzy, D. & Hasselhorn, M. (2011). Das akademische Selbstkonzept bei Schulanfängern: Spielen Geschlecht und Migrationshintergrund eine Rolle? *Frühe Bildung*, 0, 37–45. doi:10.1026/2191-9186/a000008
- Faber, G., Tiedemann, J. & Billmann-Mahecha, E. (2011). Selbstkonzept und Lernfreude in der Grundschulmathematik: Die Bedeutung von Migration und Geschlecht. Längsschnittliche Ergebnisse der Hannoverschen Grundschulstudie. *Heilpädagogische Forschung*, 37 (3), 127–144.
- Foy, P. (2018). *PIRLS 2016 User Guide for the International Database*. Retrieved from https://timssandpirls.bc.edu/pirls2016/international-database/downloads/P16_UserGuide.pdf.

- Foy, P. & LaRoche, S. (2017). Estimating Standard Errors in the PIRLS 2016 Results. In M. O. Martin, I. V. S. Mullis & M. Hooper, (Eds.), *Methods and Procedures in PIRLS 2016*, 4.1–4.22. Retrieved from <https://timssandpirls.bc.edu/publications/pirls/2016-methods/chapter-4.html>.
- Guay, F., Marsh, H. W. & Boivin, M. (2003). Academic self-concept and academic achievement: Developmental perspectives on their causal ordering. *Journal of Educational Psychology*, 95 (1), 124–136. doi:10.1037/0022-0663.95.1.124
- Guthrie, J. T., Hoa, A. L. W., Wigfield, A., Tonks, S. M., Humenick, N. M. & Littles, E. (2007). Reading motivation and reading comprehension growth in the later elementary years. *Contemporary Educational Psychology*, 32, 282–313. doi:10.1016/j.cedpsych.2006.05.004
- Hascher, T. & Hagenauer, G. (2018). Die Bedeutung von Qualitätsfaktoren des Unterrichts und Lernemotionen für das Wohlbefinden in der Schule. In G. Hagenauer & T. Hascher (Hrsg.), *Emotionen und Emotionsregulation in Schule und Hochschule* (S. 103–119). Münster: Waxmann.
- Helmke, A. (1998). Die Entwicklung des Fähigkeitsselbstkonzepts. In F. E. Weinert (Hrsg.), *Entwicklung im Kindesalter* (S. 117–132). Weinheim: Beltz.
- Helmke, A. (2015). *Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts* (6. Aufl.). Seelze: Klett-Kallmeyer.
- Hochweber, J. & Vieluf, S. (2018). Gender differences in reading achievement and enjoyment of reading: The role of perceived teaching quality. *The Journal of Educational Research*, 111 (3), 268–283. doi:10.1080/00220671.2016.1253536
- Kammermeyer, G. & Martschinke, S. (2006). Selbstkonzept- und Leistungsentwicklung in der Grundschule. Ergebnisse der KILIA-Studie. *Empirische Pädagogik*, 20, 245–259.
- Kao, G. & Tienda, M. (1995). Optimism and achievement: The educational performance of immigrant youth. *Social Science Quarterly*, 76, 1–19.
- Kigel, R. M., McElvany, N. & Becker, M. (2015). Effects of immigrant background on text comprehension, vocabulary, and reading motivation. A longitudinal study. *Learning and Instruction*, 35, 73–84. doi:10.1016/j.learninstruc.2014.10.001
- Marinak, B. & Gambrell, L. (2010). Reading motivation: Exploring the elementary gender gap. *Literacy Research and Instruction*, 49, 129–141. doi:10.1080/19388070902803795
- Marsh, H. W. (1986). Verbal and math self-concepts. An internal/external frame of reference model. *American Educational Research Journal*, 23 (1), 129–149. doi:10.3102/00028312023001129
- Martin, M. O., Mullis, I. V. S. & Hooper, M. (Eds.). (2017). *Methods and Procedures in PIRLS 2016*. Retrieved from <https://timssandpirls.bc.edu/publications/pirls/2016-methods.html>.
- Martin, M. O., Mullis, I. V. S., Hooper, M., Yin, L., Foy, P., Fishbein, B. & Liu, J. (2017). Creating and Interpreting the PIRLS 2016 Context Questionnaire Scales. In M. O. Martin, Mullis & M. Hooper (Eds.), *Methods and Procedures in PIRLS 2016*, 14.1–14.16. Retrieved from <https://timssandpirls.bc.edu/publications/pirls/2016-methods/chapter-14.html>.
- McElvany, N., Kessels, U., Schwabe, F. & Kasper, D. (2017). Geschlecht und Lesekompetenz. In A. Hußmann, H. Wendt, W. Bos, A. Bremerich-Vos, D. Kasper, E. M. Lankes, N. McElvany, T. C. Stubbe & R. Valtin (Hrsg.), *IGLU 2016. Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich* (S. 177–194). Münster: Waxmann.
- McGeown, S. P., Duncan, L. G., Griffiths, Y. M. & Stothard, S. E. (2015). Exploring the relationship between adolescent's reading skills, reading motivation and reading habits. *Reading and Writing*, 28, 545–569. doi:10.1007/s11145-014-9537-9
- Miyamoto, A., Pfost, M. & Artelt, C. (2018). Reciprocal relations between intrinsic reading motivation and reading competence: A comparison between native and immigrant students in Germany. *Journal of Research in Reading*, 41 (1), 176–196. doi:10.1111/1467-9817.12113

- Möller, J. & Trautwein, U. (2015). Selbstkonzept. In E. Wild & J. Möller (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie*. 2. Aufl. (S. 177–199). Heidelberg: Springer.
- Mullis, I. V. S., Martin, M. O., Foy, P. & Hooper, M. (2017). *PIRLS 2016 International Results in Reading*. Retrieved from <http://timssandpirls.bc.edu/pirls2016/international-results/>
- Mullis, I. V. S., Martin, M. O., Kennedy, A. M., & Foy, P. (2007). *PIRLS 2006 International Report. IEA's Progress in International Reading Literacy Study in Primary School in 40 Countries*. Chestnut Hill, MA: TIMSS & PIRLS International Study Center, Boston College.
- Mullis, I. V. S., Martin, M. O., Foy, P. & Drucker, K. (2012). *PIRLS 2011 International Results in Reading*. Chestnut Hill, MA: TIMSS & PIRLS International Study Center Lynch School of Education, Boston College.
- De Naeghel, J., Van Keer, H., Vansteenkiste, M. & Rosseel, Y. (2012). The relation between elementary students' recreational and academic reading motivation, reading frequency, engagement, and comprehension: A self-determination theory perspective. *Journal of Educational Psychology*, 104 (4), 1006–1023. doi:10.1037/a0027800
- Oberwimmer, K., Bruneforth, M., Siegle, T., Vogtenhuber, S., Lassnigg, L., Schmich, J., Gumpoldsberger, H., Salchegger, S., Wallner-Paschon, C., Tahler, B. & Trenkwalder, K. (2015). Indikatoren D: Output-Ergebnisse des Schulsystems. In M. Bruneforth, L. Lassnigg, S. Vogtenhuber, C. Schreiner & S. Breit (Hrsg.). *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2015, Band 1: Das Schulsystem im Spiegel von Daten und Indikatoren*. (S. 129–194). Graz: Leykam.
- Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD). (2010). *PISA 2009 Results: What Students Know and Can Do – Student Performance in Reading, Mathematics and Science* (Volume I). doi:10.1787/9789264091450-en
- Pekrun, R. (2006). The control-value theory of achievement emotions: Assumptions, corollaries, and implications for educational research and practice. *Educational Psychology Review*, 18, 315–341. doi:10.1007/s10648-006-9029-9
- Pekrun, R., Götz, T., Titz, W. & Perry, R. (2002). Academic emotions in students' self-regulated learning and achievement: a program of qualitative and quantitative research. *Educational Psychologist*, 37 (2), 91–105. doi:10.1207/S15326985EP3702_4
- Retelsdorf, J., Köller, O. & Möller, J. (2014). Reading achievement and reading self-concept – Testing the reciprocal effects model. *Learning and Instruction*, 29, 21–30. doi:10.1016/j.learninstruc.2013.07.004
- Roebbers, C. M., Mecheril, A. & Schneider, W. (1998). Migrantenkinder in deutschen Schulen. Eine Studie zur Persönlichkeitsentwicklung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 44, 723–736.
- Roebbers, C. M. & Schneider, W. (1999). Self-concept and anxiety in immigrant children. *International Journal of Behavioral Development*, 23 (1), 125–147. doi:10.1080%2F016502599384035
- Sainsbury, S. & Schagen, I. (2004). Attitudes to reading at ages nine and eleven. *Journal of Research in Reading*, 27, 373–386. doi:10.1111/j.1467-9817.2004.00240.x
- Salchegger, S., Suchań, B., Widauer, K., Höller, I., Toferer, B. & Glaeser, A. (2017). Lesekompetenz im internationalen Vergleich. In C. Wallner-Paschon, U. Itzlinger-Bruneforth & C. Schreiner (Hrsg.), *PIRLS 2016. Die Lesekompetenz am Ende der Volksschule. Erste Ergebnisse* (S. 35–56). Graz: Leykam.
- Salchegger, S., Wallner-Paschon, C., Schmich, J. & Höller, I. (2016). Kompetenzentwicklung im Kontext individueller, schulischer und familiärer Faktoren. In B. Suchań & S. Breit (Hrsg.), *PISA 2015. Grundkompetenzen am Ende der Pflichtschulzeit im internationalen Vergleich* (S. 77–100). Graz: Leykam.
- 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 (4), 369–385. doi:10.1002/rrq.52

- Schiefele, U., Schaffner, E., Möller, J. & Wigfield, A. (2012). Dimensions of reading motivation and their relation to reading behavior and competence. *Reading Research Quarterly*, 47 (4), 427–463.
- Schöber, C., Retelsdorf, J. & Köller, O. (2015). Verbales schulisches Selbstkonzept und sprachliche Leistungen in Gruppen mit und ohne Migrationshintergrund. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 62, 89–105. doi:10.2378/peu2015.art10d
- Shajek, A., Lüdtke, O. & Stanat, P. (2006). Akademische Selbstkonzepte bei Jugendlichen mit Migrationshintergrund. *Unterrichtswissenschaft*, 36, 125–145.
- Skaalvik, M. E. & Hagtvet, A. K. (1990). Academic achievement and self-concept: An analysis of causal predominance in a developmental perspective. *Journal of Personality and Social Psychology*, 58, 292–307. doi:10.1037/0022-3514.58.2.292
- Smith, J. K., Smith, L. F., Gilmore, A. & Jameson, M. (2012). Students self-perception of reading ability, enjoyment of reading and reading achievement. *Learning and Individual Differences*, 22, 202–206. doi:10.1016/j.lindif.2011.04.010
- Stanat, P. & Christensen, G. (2006). *Schulerfolg von Jugendlichen mit Migrationshintergrund im internationalen Vergleich. Eine Analyse von Voraussetzungen und Erträgen schulischen Lernens im Rahmen von PISA 2003* (Bildungsforschung, Band 19). Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung.
- Stanat, P., Segeritz, M. & Christensen, G. (2010). Schulbezogene Motivation und Aspiration von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund. In W. Bos, E. Klieme & O. Köller (Hrsg.), *Schulische Lerngelegenheiten und Kompetenzentwicklung* (S. 31–57). Münster: Waxmann.
- Suchań, B. & Wallner-Paschon, C. (2015). Einführung. In B. Suchań, C. Wallner-Paschon & C. Schreiner (Hrsg.), *PIRLS & TIMSS 2011. Die Kompetenzen in Lesen, Mathematik und Naturwissenschaft am Ende der Volksschule. Österreichischer Expertenbericht*. (S. 7–11). Graz: Leykam.
- Torppa, M., Eklund, K., Sulkunen, S., Niemi, P. & Ahonen, T. (2018). Why do boys and girls perform differently on PISA reading in Finland? The effects of reading fluency, achievement behavior, leisure reading and homework activity. *Journal of Research in Reading*, 41 (1), 122–139. doi:10.1111/1467-9817.12103
- Voyer, D. & Voyer, S. D. (2014). Gender differences in scholastic achievement: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 140, 1174–1204. doi:10.1037/a0036620
- Wallner-Paschon, C. & Widauer, K. (2017). PIRLS 2016 – eine Einführung in die Studie. In C. Wallner-Paschon, U. Itzlinger-Bruneforth & C. Schreiner (Hrsg.), *PIRLS 2016. Die Lesekompetenz am Ende der Volksschule. Erste Ergebnisse* (S. 7–33). Graz: Leykam.
- Wigfield, A. & Eccles, J. S. (2000). Expectancy-value theory of achievement motivation. *Educational Psychologist*, 25, 68–81. doi:10.1006/ceps.1999.1015
- Wigfield, A. (1997). Reading motivation: A domain-specific approach to motivation. *Educational Psychologist*, 32, 59–68. doi:10.1207/s15326985ep3202_1

