
Lesebezogenes Interesse und Textverständnis: Geschlechtsspezifische Befunde unter Betrachtung spezifischer Textcharakteristika

Chantal Lepper, Justine Stang & Nele McElvany

GEBF 2020, Potsdam

26.03.2020

© Chantal Lepper

EINLEITUNG

Bedeutung von Lesefähigkeit und intrinsischer Lesemotivation

- Lesen als wichtige Schlüsselkompetenz für akademischen Erfolg und für gesellschaftliche Teilhabe (Mullis et al., 2019; OECD, 2019)
- Bedeutsame Verknüpfung von intrinsischer Lesemotivation und Lesekompetenz (De Naeghel, van Keer, Vansteenkiste & Rosseel, 2012; Morgan & Fuchs, 2007)
- Lesefreude und Interesse als Anreize für das Lesen (Schiefele, Schaffner, Möller & Wigfield, 2012; Wigfield & Guthrie, 1997)
- Geschlechtsbezogene Disparitäten bereits in der Grundschule
 - Mädchen verfügen im Mittel über höhere Lesekompetenzen als Jungen (Kavanagh, 2019; McGeown, 2015; Mullis et al., 2017)
 - Mädchen zeigen durchschnittlich höhere Lesemotivation als Jungen (Archambault, Eccles & Vida, 2010, Logan & Johnston, 2009; Marinak & Gambrell, 2010; McGeown et al., 2012; Mullis et al., 2017)
 - Unterschiedliche Leseinteressen bei Jungen und Mädchen (Clark & Foster, 2005; Griva et al., 2012; Merisuo-Storm, 2006)

Tragen Textmerkmale zu geschlechtsspezifische Unterschieden im Leseinteresse bei?

Ist das Textinteresse von Jungen und Mädchen prädiktiv für das Textverstehen?

THEORETISCHER HINTERGRUND

Interesse als Anreiz für das Lesen

- Intrinsische Motivation als innerer Antrieb für das Lesen, z.B. positives Erleben wie Freude am Lesen (Deci & Ryan, 2000)
- Interesse als bedeutsame motivationale Komponente (Andreassen & Bråten, 2010; Conradi, Jang & McKenna, 2014; O’Keefe & Harackivicz, 2017; Schiefele et al., 2012)
- Interesse (Ainley, 2006; Hidi & Renninger, 2006; Krapp, 2002; Neugebauer, 2016; Schiefele, 2009)
 - Individuelles Interesse: Entwickelte, überdauernde Interessen
 - Situationales Interesse: Momentaner Zustand des Interesses in Reaktion auf einen spezifischen Stimulus

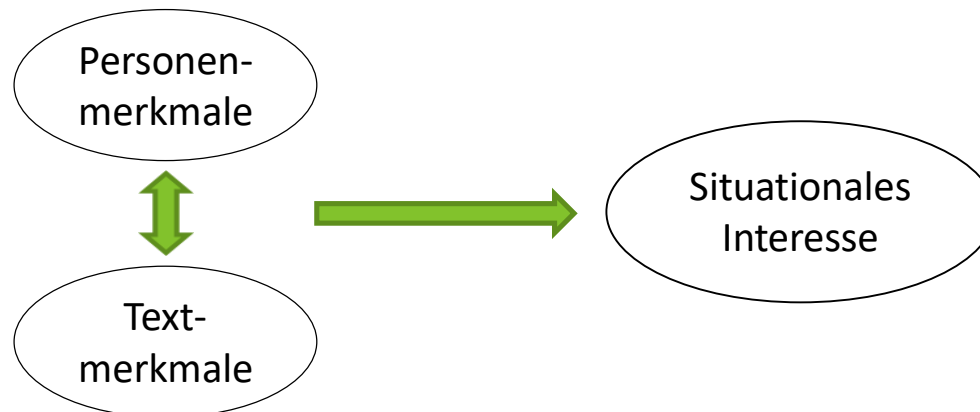


Abbildung 1. Konzeptualisierung der Interaktion relevanter Einflussfaktoren auf das situationale Interesse.

Textmerkmale und geschlechtsspezifisches Leseinteresse (I)

■ Textthema

- Unterschiede in den Interessen und Präferenzen, z.B. Freundschaft und Beziehung (Mädchen), Science fiction und Action (Jungen) (Ainley, Hillman & Hidi, 2002; Clark & Foster, 2005; Lepper, Stang & McElvany, eingereicht; Merisuo-Storm, 2006)
- Jungen zeigten geringeres Interesse an weiblich konnotierten Themen, während sich Mädchen ähnlich stark für männlich und weiblich konnotierte Themen interessierten (Ainley, Hillman & Hidi 2002; Graham, Tisher, Ainley & Kennedy, 2008; Lepper, Stang & McElvany, eingereicht)

■ Geschlecht der Hauptfiguren

- Höheres Interesse der Jungen an Texten mit männlichen Hauptfiguren als an Texten mit weiblichen Hauptfiguren (Bortolussi, Dixon & Sopčák, 2010; Lepper, Stang & McElvany, eingereicht)
- Jungen interessierten sich weniger für Texte mit weiblichen Hauptfiguren als für Texte mit männlichen Hauptfiguren (Graham et al., 2008; Lepper, Stang & McElvany, in Vorbereitung)
- Keine bedeutsamen Interessensunterschiede zwischen Mädchen und Jungen in der 10. Klasse (Ainley, Hillman & Hidi, 2002)

Textmerkmale und geschlechtsspezifisches Leseinteresse (II)

■ Textschwierigkeit

- ❑ Erfassung z.B. durch Länge der Sätze und Wörter, Anzahl an Silben in den Wörtern, Syntax (Graesser & McNamara, 2011; Kintsch, 1998; Snow, 2002)
- ❑ Angemessene Textschwierigkeit fördert Kompetenzerleben und hat positive motivationale Folgen (Deci & Ryan, 2002; Silvia, 2005)
- ❑ Höhere Textschwierigkeit prädiktiv für geringeres Interesse an Texten (Amendum, Conradi & Liebfreund, 2016; Fulmer, D'Mello, Strain & Graesser, 2015; Topping, Samuels & Paul, 2008; Soemer & Schiefele, 2019)
- ❑ Geringeres Textverstehen bei komplexeren Texten (Amendum, Conradi & Liebfreund, 2016; Ehri et al., 2007; Hiebert & Fisher 2007; Topping, Samuels & Paul, 2008)
- ❑ Geschlechtsspezifische Effekte bislang nicht empirisch untersucht

Interesse und Textverstehen

- Textverstehen als wichtige Teilfähigkeit der Lesekompetenz: Mentale Konstruktions- und vorwissensbasierte Integrationsprozesse (Ehri, 2014; Kendeou et al., 2016; Kintsch, 1998)
- Positive Verknüpfung von motivationaler Orientierung im Lesen und Textverstehen (z.B. Andreassen & Bråten, 2010; Clinton & van den Broek, 2012; Guthrie et al., 2007; McElvany et al., 2008; Morgan & Fuchs, 2007; Schiefele et al., 2016; Unrau & Schlackman, 2006)
 - Stärkere Verknüpfung von intrinsischer Lesemotivation und Textverständnis bei Jungen als bei Mädchen (Logan & Medford, 2011; Logan & Johnston, 2009)
 - Bei Jungen hing das Textverständnis von dem spezifischen Textinteresse ab, während Mädchen Texte auch unabhängig von ihrem Interesse verstanden (Oakhill & Petrides, 2007)
 - Keine bedeutsamen Geschlechtsunterschiede (Kavanagh, 2019; Schaffner et al., 2013; Stutz, Schaffner & Schiefele, 2016)

- Heterogene Befundlage zu geschlechtsspezifischen Effekten
- Systematische Betrachtung verschiedener Textmerkmale selten (geringe Anzahl an Texten oder Textausschnitte)
- Grundschulspezifische Befunde nur limitiert vorhanden

FORSCHUNGSANLIEGEN

Forschungsfragen und Hypothesen (I)

Forschungsfrage 1

Sind die Textmerkmale a) Textthema b) Geschlecht der Hauptfiguren und c) Textschwierigkeit für das Textinteresse von Mädchen und Jungen am Ende der Grundschulzeit prädiktiv ?

Hypothese 1

Tabelle 1. *Erwartete Zusammenhänge Hypothese 1.*

	Thema (weiblich)	Hauptfiguren (weiblich)	Textschwierigkeit (schwer)
Interesse Jungen	-	-	+
Interesse Mädchen	+	/	+

Anmerkungen. Kodierung: weiblich = 2; schwer = 3; + positiver Zusammenhang; - negativer Zusammenhang; / kein Zusammenhang.

Forschungsfragen und Hypothesen (II)

Forschungsfrage 2 a)

Ist das Textinteresse von Mädchen und Jungen unter Berücksichtigung der Textschwierigkeit prädiktiv für das Textverstehen?

Hypothese 2 a)

Tabelle 2. Erwartete Zusammenhänge Hypothese 2a.

	Textinteresse	Textschwierigkeit (schwer)
Textverstehen Jungen	+	-
Textverstehen Mädchen	/	-

Anmerkungen. Kodierung: schwer = 3; + positiver Zusammenhang; - negativer Zusammenhang; / kein signifikanter Zusammenhang.

Forschungsfragen und Hypothesen (II)

Forschungsfrage 2 b)

Ist das Textinteresse von Mädchen und Jungen unter Berücksichtigung der allgemeinen Lesemotivation und der Textschwierigkeit prädiktiv für das Textverstehen?

Hypothese 2 b)

Tabelle 3. *Erwartete Zusammenhänge Hypothese 2b.*

	Textinteresse	Textschwierigkeit	Lesemotivation
Textverstehen Jungen	+	-	+
Textverstehen Mädchen	/	-	+

Anmerkungen. Kodierung: schwer = 3; + positiver Zusammenhang; - negativer Zusammenhang; / kein signifikanter Zusammenhang.

METHODISCHES VORGEHEN

- $N = 515$ Kinder der 4. Klasse (25 Schulklassen)
- $M_{\text{Alter}} = 10.29$ Jahre ($SD = 0.44$)
- 47.2 % Mädchen
- 19.2 % Migrationshintergrund (Familiensprache)
- Büchervariable: 1 = „0 bis 10 Bücher“ bis 5 = „mehr als 200 Bücher“ (Mullis et al., 2012)
- Gruppenunterschiede nach Geschlecht

Tabelle 4. Ergebnisse der t-Tests.

	$M_{\text{Jungen}} (SD)$	$M_{\text{Mädchen}} (SD)$	T	df	p
Alter	10.40 (0.75)	10.35 (0.41)	0.69	490	n.s.
Migrationshintergrund	0.32 (0.47)	0.33 (0.47)	-0.18	491	n.s.

Studiendesign

- 14 narrative Lesetexte (ca. 40 bis 80 Wörter pro Text) (Schwabe & McElvany, 2013)
- Merkmalsausprägungen der Texte
 - Thema (1 = männlich konnotiert vs. 2 = weiblich konnotiert)
 - Geschlecht der Hauptfiguren (1 = männlich vs. 2 = weiblich)
 - Textschwierigkeit (1 = leicht, 2 = mittel, 3 = schwer)
- A priori Kodierung
 - Literaturrecherche bzgl. Themenpräferenzen von Jungen und Mädchen
 - „Lesbarkeitsindex – LIX“ Programm zur Ermittlung der Textschwierigkeit (Lenhard & Lenhard, 2014–2017)
- Ablauf der lesebezogenen Aufgaben
 1. Lesen des jeweiligen Textes
 2. Abfrage des textspezifischen Interesses
 3. Multiple-Choice-Aufgabe zum Textverstehen

Instrumente

Tabelle 5. Erhebungsinstrumente.

Variable	Items (N)	Antwortskala	Beispielitem	Reliabilität	Quelle
Textinteresse	3	1 = Stimmt gar nicht 4 = Stimmt genau	<i>Ich habe den Text gerne gelesen.</i>	$\alpha \geq .98^1$	PISA 2000 (Kunter et al., 2002)
Textverstehen	1	1 = richtig 0 = falsch	-	$\alpha = .68^2$	FALKE (Schwabe & McElvany, 2013)
Lesemotivation	4	1 = Stimmt gar nicht 4 = Stimmt genau	<i>Lesen macht mir Spaß.</i>	$\alpha = .88$	IGLU 2006 (Mullis et al., 2007)

Anmerkung. ¹ Für alle 14 Texte. ² Summenscore Textverstehen über alle Texte 14 hinweg.

Analysestrategie

Voranalysen

- Überprüfung der Messinvarianz: Metrische bzw. strikte Messinvarianz für Textinteresse bzw. intrinsische Lesemotivation zwischen den Gruppen Jungen und Mädchen

Hauptanalysen

- Mehrebenen-Stukturgleichungsmodelle
 - type = twolevel complex
 - Cluster = ID der Einzelschüler/-in; stratification = Klassenzugehörigkeit
 - Level 1: within-student rating; Level 2: between-student rating
- Mehrgruppenvergleiche (Gruppierungsvariable = Geschlecht)
- Fehlende Werte max. 12.1%
- Multiple Imputation (10 imputierte Datensätze)
- *Mplus* 8.1 (Muthén & Muthén, 1998-2017) sowie IBM SPSS Statistics 27

ERGEBNISSE

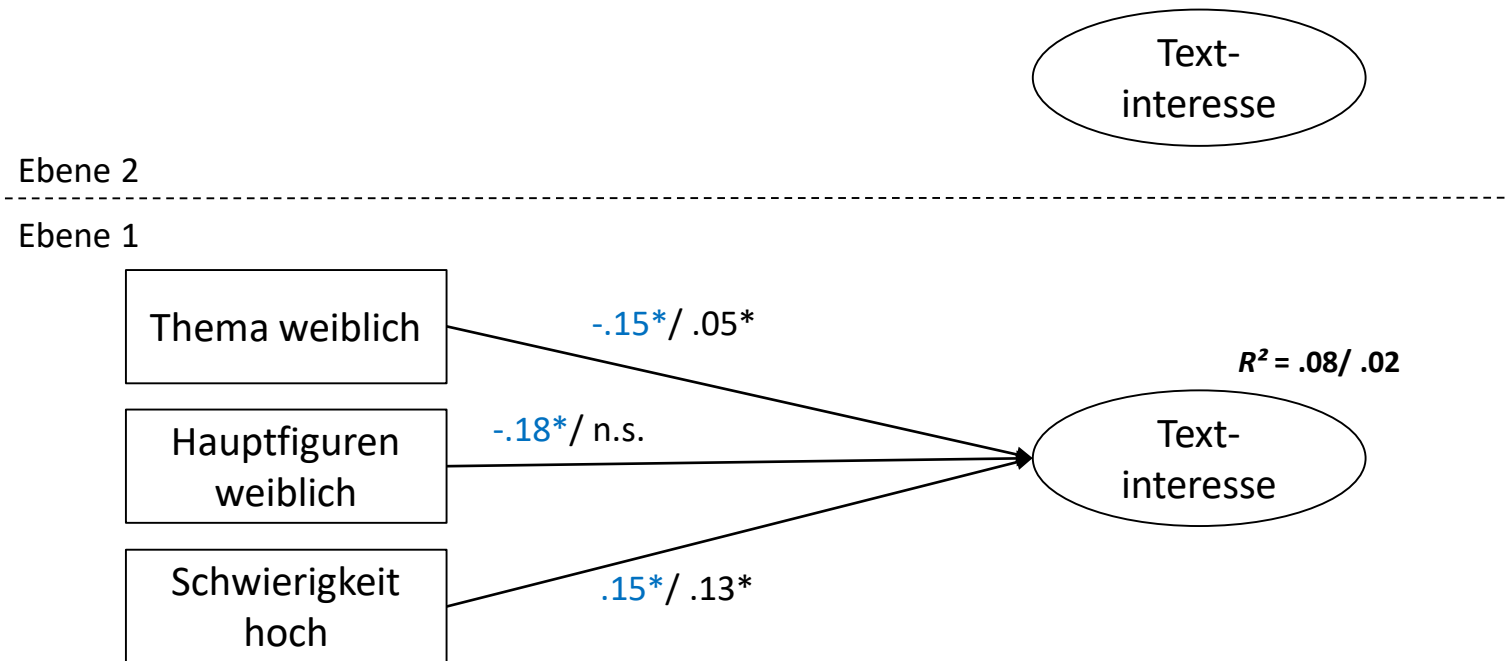
Deskriptive Kennzahlen und bivariate Korrelationen

Tabelle 6. Deskriptive Kennzahlen und bivariate, manifeste Korrelationen.

Variable	Gesamt		Jungen		Mädchen		(1)	(2)	(3)
	N = 515		n = 271		n = 244				
	M	SD	M	SD	M	SD			
(1) Textinteresse ¹	2.64	0.73	2.50	0.72	2.79	0.70	1	-.04	.33*
(2) Textverstehen ¹	8.23	2.68	7.91	2.81	8.59	2.49	-.07	1	.39*
(3) Lesemotivation	3.33	0.73	3.15	0.78	3.52	0.62	.20*	.21*	1

Anmerkungen. Deskriptive Kennzahlen basierend auf imputierten Daten. Unter der Diagonale stehen Korrelationen für Mädchen/ über der Diagonale stehen Korrelationen für Jungen, ¹Über alle 14 Texte hinweg, * $p < .05$.

Vorhersage des Textinteresses durch Textmerkmale (F1)

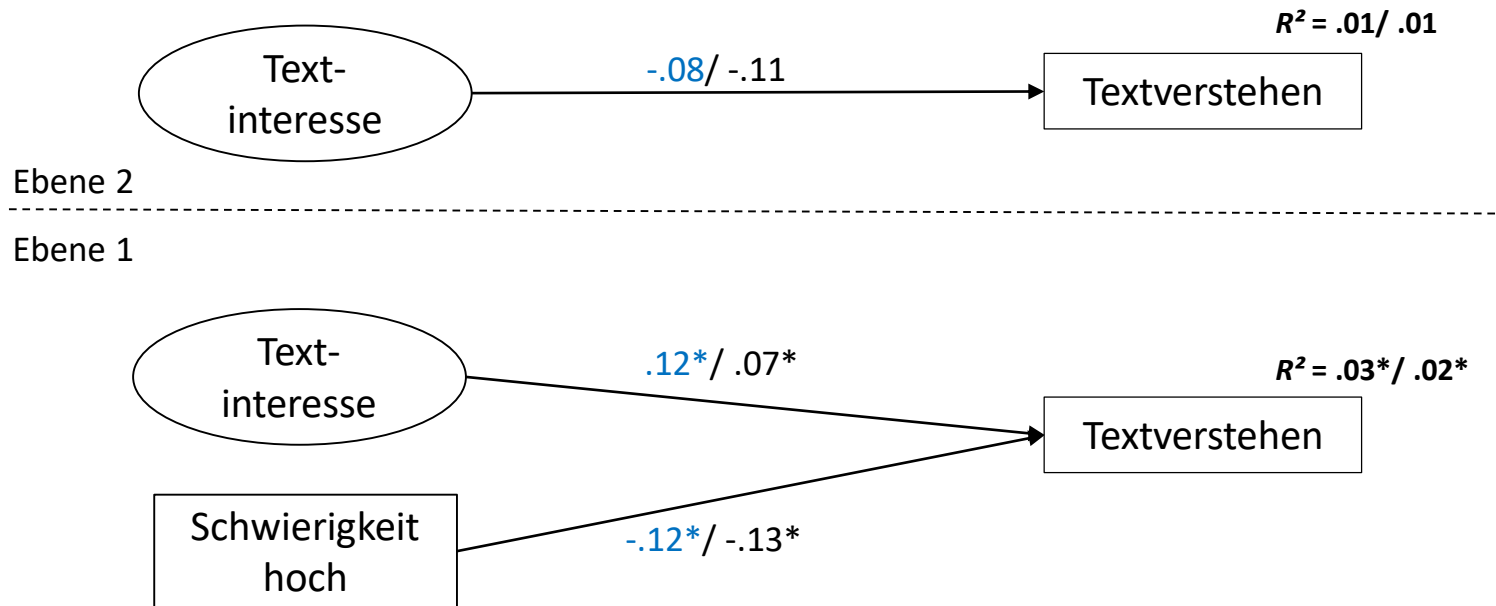


Anmerkungen. Thema: 1 = männlich, 2 = weiblich; Hauptfiguren: 1 = männlich, 2 = weiblich; * $p < .05$
Regressionskoeffizienten für männliche/ weibliche Gruppen, n.s. = nicht signifikant, Modellfit: CFI = 1.00, RMSEA = 0.00, $\chi^2 = 0.00$, $df = 0$, $p < .05$.

Abbildung 2. Strukturgleichungsmodell zur Vorhersage des Textinteresses.

Hypothese 1 wird weitestgehend gestützt.

Vorhersage des Textverstehens durch Textinteresse (F2a)

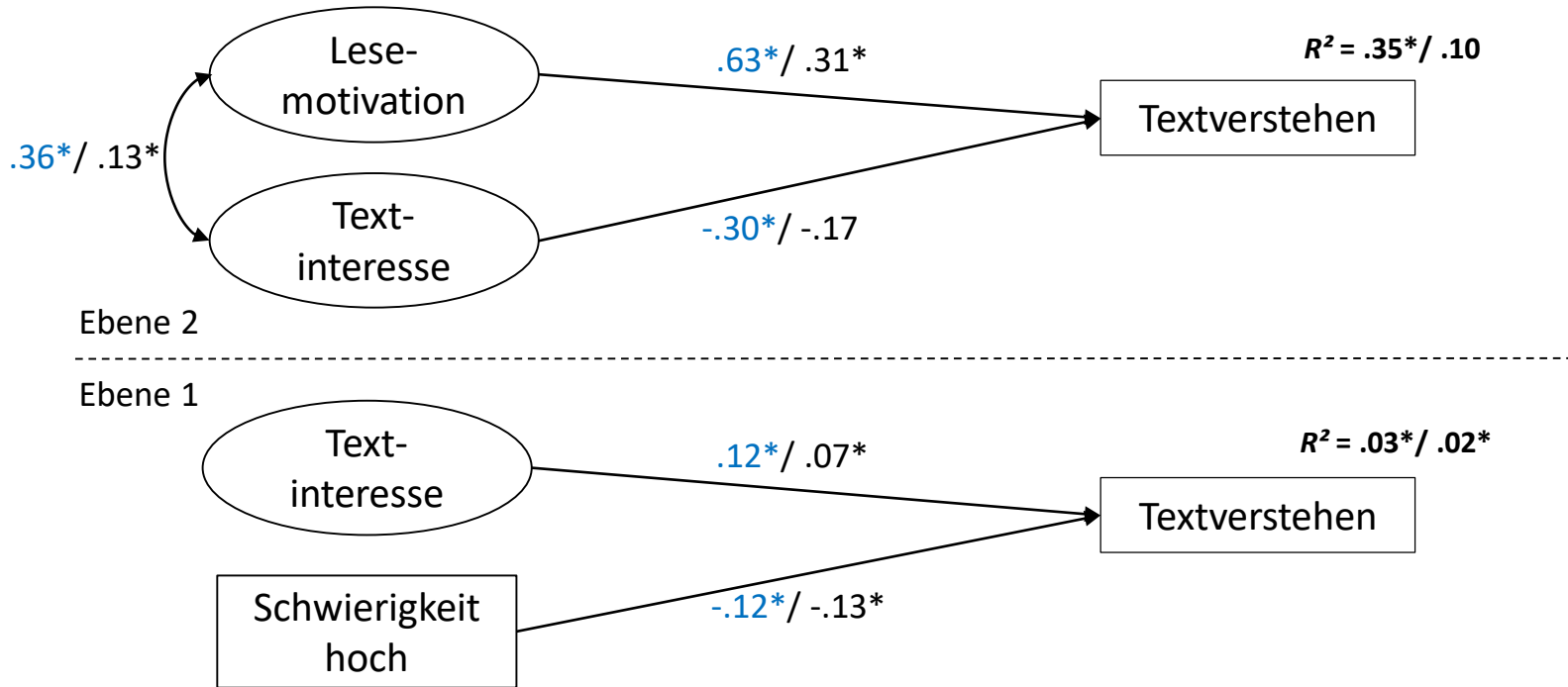


Anmerkungen. Regressionskoeffizienten für männliche/ weibliche Gruppen, n.s. = nicht signifikant, Modellfit: CFI = 1.00, RMSEA = 0.00, $\chi^2 = 0.00$, $df = 0$, $p < .05$.

Abbildung 3. Strukturgleichungsmodell zur Vorhersage des Textverstehens.

Hypothese 2a wird weitestgehend gestützt.

Vorhersage des Textverstehens durch Textinteresse (F2b)



Anmerkungen. Regressionskoeffizienten für männliche/ weibliche Gruppen, n.s. = nicht signifikant, Modellfit: CFI = 1.00, RMSEA = 0.00, $\chi^2 = 27.86$, $df = 22$, $p < .05$.

Abbildung 4. Strukturgleichungsmodell zur Vorhersage des Textverstehens.

Hypothese 2b wird gestützt.

DISKUSSION

Ergebnisse im Überblick

- Geschlechtsspezifische Unterschiede in Richtung und Stärke der Prädiktion von Textinteresse (Graham et al., 2008; Lepper, Stang & McElvany, eingereicht)
 - Situationales Textinteresse der Jungen stärker abhängig von Textmerkmalen
 - Geschlecht der Hauptfiguren war ausschließlich für das Textinteresse der Jungen von Bedeutung (Graham et al., 2008; Lepper, Stang & McElvany, eingereicht)
- Situationales Textinteresse hing bei Jungen stärker als bei Mädchen mit dem Textverstehen zusammen (Logan & Medford, 2011; Logan & Johnston, 2009)
- Geschlechtsbezogene Stereotype als weitere Erklärungsmöglichkeit für Unterschiede im Leseverstehen (Pansu et al., 2016; Retelsdorf et al., 2015)
- Geschlechtsübergreifende Befunde
 - Allgemeine Lesemotivation als wichtiger Prädiktor für Textverstehen
 - Textschwierigkeit für Textinteresse und Textverstehen relevant (Amendum, Conradi & Liebfreund, 2016; Soemer & Schiefele, 2019)

Limitationen und Stärken

Limitationen

- Ausschließlich narrative Texte
- Textmerkmale in kürzeren Texten weniger ausgeprägt als in längeren Texten

Stärken

- Grundschulspezifische Befunde als wichtige Übergangsphase hinsichtlich der motivationalen Orientierung im Lesen
- Multiple Texte ermöglichen Vielfalt an Themen, Hauptfiguren und Schwierigkeitsstufen
- Stichprobengröße

Implikationen

Forschung

- Replikation der Studie mit Sachtexten
- Mögliche Mediatoren: Aufmerksamkeit oder Anstrengungsbereitschaft (Fulmer, D’Mello, Strain & Graesser, 2015; Soemer, Idsardi, Minnaert & Schiefele, 2019; Unsworth & McMillan, 2013)
- Interaktionseffekte zwischen Interesse und Textschwierigkeit

Praxis

- Lesematerialien als mögliche Motivationsquelle für Lernende (Gambrell, 2015)
- Varianz in Leseinteressen: Breitgefächertes literarisches Angebot und Mitbestimmungsmöglichkeiten in der Lektürewahl (Deci & Ryan, 2002; Reeve & Jang, 2006)
- Jungen als spezifische Adressatengruppe für motivationale Unterstützung im Lesen

Vielen Dank für die Aufmerksamkeit!

Kontakt

Chantal Lepper

Institut für Schulentwicklungsforschung (IfS)

Technische Universität Dortmund

Tel: 0231-7555477

E-Mail: chantal.lepper@tu-dortmund.de

Ausgewählte Literatur

- Ainley, M., Hidi, S., & Berndorff, D. (2002). Interest, learning, and the psychological processes that mediate their relationship. *Journal of Educational Psychology, 94*(3), 545.
- Ainley, M., Hillman, K., & Hidi, S. (2002). Gender and interest processes in response to literary texts: Situational and individual interest. *Learning and Instruction, 12*(4), 411-428.
- Amendum, S. J., Conradi, K., & Liebfreund, M. D. (2016). The push for more challenging texts: an analysis of early readers' rate, accuracy, and comprehension. *Reading Psychology, 37*, 570–600.
- Krapp, A. (2007). An educational–psychological conceptualization of interest. *International Journal Educational Vocational Guidance, 7*, 5–21.
- Logan, S., & Medford, E. (2011). Gender differences in the strength of association between motivation competency beliefs and reading skill. *Educational Research, 53*(1), 85–94.
- Marinak, B.A. & Gambrell, L.B. (2010). Reading motivation: Exploring the elementary gender gap. *Literacy Research and Instruction, 49*(2), 129–141.
- McKenna, M. C., Conradi, K., Lawrence, C., Jang, B. G., & Meyer, J. P. (2012). Reading attitudes of middle school students: Results of a U.S. survey. *Reading Research Quarterly, 47*(3), 283–306.
- Oakhill, J.V., & Petrides, A. (2007). Sex differences in the effects of interest on boys' and girls' reading comprehension. *British Journal of Psychology, 98*, 223–235.
- Soemer, A. & Schiefele, U. (2019). Text difficulty, topic interest, and mind wandering during reading. *Learning and Instruction, 61*(1), 12-22. Elsevier Ltd.
- Unsworth, N., & McMillan, B. D. (2013). Mind wandering and reading comprehension: Examining the roles of working memory capacity, interest, motivation, and topic experience. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition, 39*(3), 832–842.
- Topping, K. J., Samuels, J., & Paul, T. (2008). Independent reading: the relationship of challenge, non-fiction and gender to achievement. *British Educational Research Journal, 34*, 505–524.

ANHANG

Beispieltext, -items und Textverständnisaufgabe

8. Im Baumarkt

Felix und sein Vater wollen ein Baumhaus bauen. Dafür fahren sie in den Baumarkt und kaufen Materialien. Felix ist verwundert, wie viele verschiedene Dinge es im Baumarkt gibt. Er sieht Werkzeuge, Schrauben, Holzbretter und sogar Möbel. Felix schaut dem Verkäufer dabei zu, wie er kleine und große Bretter für das Baumhaus mit einem Zollstock misst und danach sägt. Felix Vater sucht Schrauben und Nägel aus. Dann gehen sie zur Kasse.

Wie würdest du den Text, den du gerade gelesen hast, bewerten?

	Stimmt gar nicht	Stimmt weniger	Stimmt eher	Stimmt genau
a. Ich finde den Text interessant.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b. Ich finde den Text spannend.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c. Ich habe den Text gerne gelesen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Aufgabe zum Text

Im Baumarkt...

- bekommt man Bretter in verschiedenen Größen.
- langweilt Felix sich, während sein Vater einkauft.
- kann Felix' Vater ein fertiges Baumhaus kaufen.
- gibt es nur Werkzeuge und Holz zu kaufen.

Abbildung 6. Beispielaufgaben aus der TiL-Studie.