

Wer hat, dem wird gegeben?

Individuelle sowie soziodemografische Merkmale und ihre Bedeutung für den Matthäus-Effekt im Leseverstehen

Maik Philipp

Abstract

Der Ausdruck „Matthäus-Effekt“ geht auf die biblische Stelle zurück, nach der Arme ärmer und Reiche reicher werden. Stanovich (1986) hat dieses Muster für das Lesen adaptiert und postuliert, dass schwach Lesende schwach bleiben und gute Leser sich stetig verbessern. Das Ergebnis ist ein Schereneffekt. Selbst wenn dies zunächst überzeugend scheint, fehlt es an Studien, die die Existenz des Matthäus-Effekts zweifelsfrei belegen. In diesem Überblick werden deshalb Untersuchungen zum Matthäus-Effekt in zwei Teilen gesichtet. Der erste Teil geht Effekten einzelner soziodemografischer und individueller Variablen nach. Dabei zeigt sich, dass der sozioökonomische Status (SÖS) ein wichtiger Prädiktor der differenziellen Leseentwicklung ist. Umgekehrt ist die frühere Lesefähigkeit kein guter Prädiktor des Wachstums. Im zweiten Teil wird demonstriert, dass es für die Leseentwicklung riskante Kombinationen soziodemografischer Variablen gibt. Hierbei handelt es sich etwa die Verbindung von geringem SÖS, dem männlichen Geschlecht und zum Teil der Ethnie. Diese Ergebnisse stehen in Kontrast zum ursprünglich auf differenziell ausgebildete Fähigkeiten zurückgeführten Matthäus-Effekt. Die sich daraus ergebenden Implikationen werden diskutiert.

Schlüsselwörter

Matthäus-Effekt, Leseverstehen, Sozioökonomischer Status, Lesesozialisation

⇒ Titre, chapeau et mots-clés en français à la fin de l'article

Autor

Maik Philipp

Pädagogische Hochschule FHNW, Institut Forschung und Entwicklung, Zentrum Lesen
Kasernenstraße 20, CH-5000 Aarau, maik.philipp@fhnw.ch

1 Der Matthäus-Effekt beim Leseverstehen

Der Prozentsatz schwacher Leserinnen und Leser in deutschen Schulen wird in den zyklischen Leseleistungsstudien PISA und IGLU seit einer Dekade besonders stark betrachtet. Diese als Risikogruppe bezeichneten Kinder und Jugendlichen verfügen nur über basale Lesefähigkeiten und können in Texten lediglich singuläre und explizite Informationen auffinden. Manche schaffen nicht einmal das. Die Risikogruppe ist je nach Studie unterschiedlich groß, und um sie zu beschreiben, seien zwei Studien angeführt. In der ersten, im Jahr 2001 durchgeführten IGLU-Studie, an der die Schweiz nicht teilgenommen hat, zählte ein Sechstel der deutschen Viertklässer zu den Kindern mit ungenügendem Textverstehen. Fünf Jahre später traf das auf ein Siebtel der Grundschülerinnen und -schüler zu (Bos, Valtin, Hornberg, Buddeberg, Goy & Voss, 2007). Davon waren zum einen Kinder aus benachteiligten sozialen Lagen und zum anderen mit Migrationshintergrund besonders betroffen (Bos, Schwippert & Stubbe, 2007; Schwippert, Hornberg, Freiberg & Stubbe, 2007).

In den bislang vier veröffentlichten PISA-Studien bildete ein Fünftel der getesteten 15-jährigen Jugendlichen aus Deutschland die Risikogruppe (2000: 23 Prozent, Artelt, Stanat, Schneider & Schiefele, 2001; 2003: 22 Prozent, Schaffner, Schiefele, Drechsel & Artelt, 2004; 2006: 20 Prozent, Drechsel & Artelt, 2007; 2009: 19 Prozent; Naumann, Artelt, Schneider & Stanat, 2010 – die aktuellen Schweizer Daten ähneln hierbei denen aus Deutschland und liegen zwischen zwei (2009) bis fünf (2000) Prozentpunkten unter denen aus Deutschland). Laut den Analysen von Stanat und Schneider (2004) gehörten in der deutschen PISA-Ergänzungsstudie aus dem Jahr 2000 (mit einer ungefähr zehn Mal so großen Anzahl von getesteten Jugendlichen wie in dem regulären PISA-Sample) zwei Drittel der Jugendlichen aus Haupt- und ein Fünftel aus Realschulen der Risikogruppe an; Jungen stellten mit drei Fünfteln den Großteil der Risikogruppe. Ein Drittel der der Risikoschülerinnen und -schüler hatte zwei im Ausland geborene Elternteile, ein Fünftel sprach zu Hause nicht Deutsch als Umgangssprache. Die Anteile von Jungen und Jugendlichen aus formal niedrigen Schulen sowie der etwas höhere Anteil von leseschwachen Schülerinnen und Schülern bei PISA legen die Vermutung nahe, dass sich in der Sekundarstufe die Zahl schwach Lesender erhöht. Davon scheinen nicht-deutschsprachige, männliche und Heranwachsende in formal niedrigen Schulen besonders betroffen zu sein.

Das Phänomen der sich öffnenden Leistungsschere zwischen verschiedenen Gruppen wird auch als Matthäus-Effekt bezeichnet. Der Ausdruck ist biblischen Ursprungs: „Denn wer da hat, dem wird gegeben werden, und er wird die Fülle haben; wer aber nicht hat, dem wird auch, was er hat, genommen werden“, heißt es im Matthäus-Evangelium (Mt. 25:29). Diese Passage, nach der die Reichen reicher und die Armen ärmer werden, hat Stanovich (1986) für das Leseverstehen aufgegriffen. Er bezeichnet damit das Phänomen, dass frühe Probleme beim Lesenlernen sich später vergrößern, weil die Kombination aus Überforderung und mangelnder Praxis Automatisierungsprozesse verzögert, die für die hierarchiehohe kognitiven Leseprozesse nötig sind. Damit fallen solche schwach lesenden Kinder hinter Gleichaltrige zurück, die weniger Probleme beim Lesenlernen hatten und nach dem postulierten Mechanismus des Matthäus-Effekts künftig weniger Probleme erwarten dürften. Ob das empirisch nachprüfbar der Fall ist, bildet die Fragestellung und den Gegenstand des Beitrags.

Der Aufsatz hat folgenden *Aufbau*: Im Abschnitt 2 wird zunächst die allgemeine Entwicklung im Leseverstehen dargelegt, um so ein geeignetes Referenzmaß für die Beurteilung von Unterschieden vorzustellen. Der dritte Abschnitt, in welchem differenzielle Verläufe betrachtet werden ist zweigeteilt. In einem ersten Teil (3.1) werden Ergebnisse aus Studien präsentiert, die sich der Bedeutung von Einzelvariablen für die Zuwächse im Leseverstehen widmen. Dabei handelt es sich sowohl um soziodemografische als auch stärker individuumsbezogene Konstrukte. Der zweite Part (3.2) beinhaltet Studien, in denen mehrere Merkmale kombiniert wurden. Da der Matthäus-Effekt eine Entwicklung im Leseverstehen beschreibt, sind nur Längsschnitt-Studien geeignet, um ihn zu überprüfen. Deshalb werden nur Longitudinal-Befunde zum Leseverstehen berichtet, die aus veröffentlichten Studien aus den letzten zwei Dekaden stammen. Obwohl einige Untersuchungen diverse Vorläuferfähigkeiten mit erhoben haben (z. B. Aarnoutse, van Leeuwe, Voeten & Oud, 2001), bleiben Befunde dazu ausgespart, da sie nicht im Fokus dieses Literaturüberblicks liegen. Der Beitrag schließt mit einer Bündelung der wichtigsten Ergebnisse und einer kurzen Kommentierung (Abschnitt 4).

2 Die allgemeine Entwicklung des Leseverstehens:

Wie lässt sich die Größe von Unterschieden angemessen beurteilen?

Hinsichtlich des Matthäus-Effekts ist nicht nur entscheidend, dass differenzielle Entwicklungen nachgewiesen werden müssen. Wichtig ist auch, sie angemessen zu beurteilen. Es ist zwar Usus, Differenzen mit den von Cohen (1988) vorgeschlagenen Intervallen des Effektstärkemaßes d als klein ($d = .21-.50$), mittel ($d = .51-.80$) oder groß ($d > .81$) zu bezeichnen. Dennoch halten Hill, Bloom, Black und Lipsey (2008) es für angebrachter, Unterschiede hinsichtlich ihrer Kontextabhängigkeit und so in ihrer Relativität zu betrachten. So lassen sich beispielsweise Effekte von Interventionsstudien angemessener bewerten, wenn sie in Relation zur a) natürlichen Entwicklung, b) Unterschieden zwischen soziodemografischen Gruppen oder c) bisherigen Studien gestellt werden. Von diesen drei Zugängen erscheint für den Matthäus-Effekt die erste Perspektive auf die Entwicklungsbedingtheit essenziell.

In Abbildung 1 ist diese auf zweierlei Art enthalten. Zum einen finden sich dort echte Längsschnitt-Befunde zur Entwicklung des Leseverstehens von der ersten bis zur zwölften Klasse. Sie wurden von Ferrer, McArdule, Shaywitz, Holahan, Marchione und Shaywitz (2007) in einem Sample von rund 400 Personen erhoben. Zum anderen werden die Longitudinal- mit Querschnittsdaten aus sieben Normierungsstichproben ergänzt. Diese haben Hill et al. (2008) von der Vorschule bis zur zwölften Klasse zusammengetragen. Die als Effektstärken ausgedrückten jährlichen Zuwächse in den Längs- sowie Querschnitt-Daten ähneln sich auffallend und weisen nur wenige Abweichungen voneinander auf.

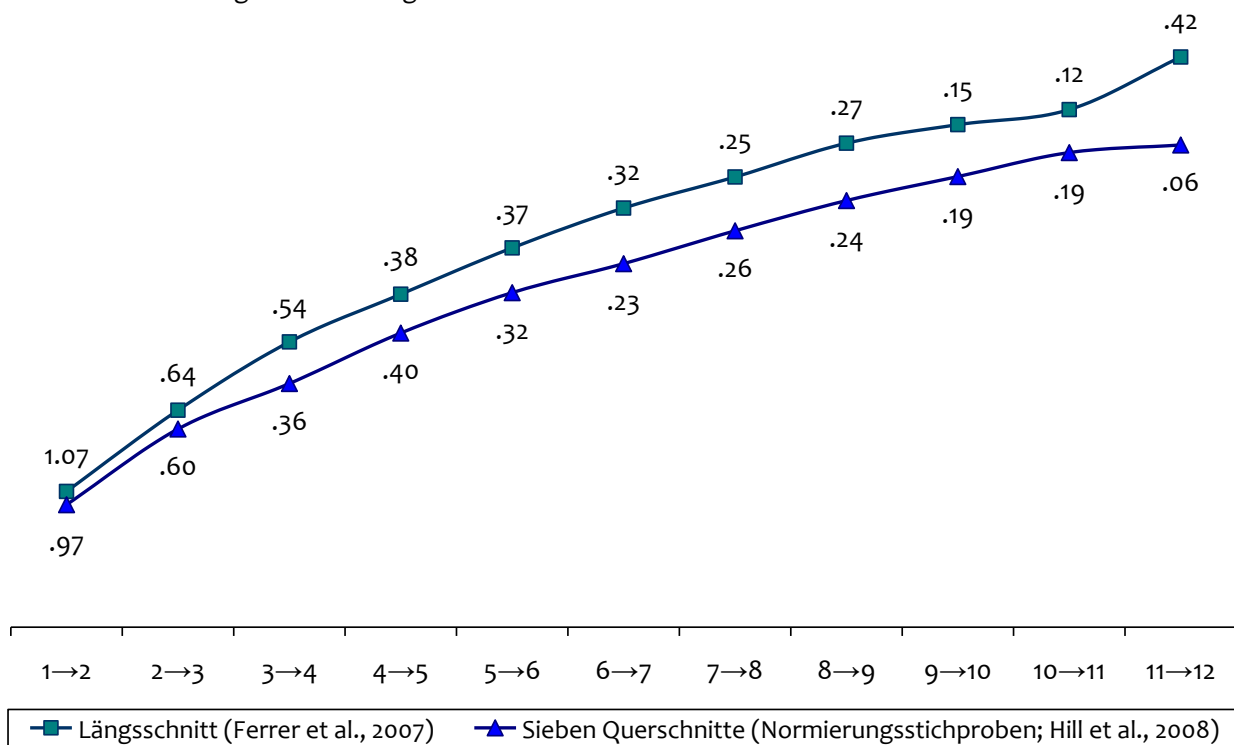


Abbildung 1: Jährliche Zuwächse im Leseverstehen in Effektstärken in Schuljahres-Intervallen (eigene Darstellung; Längsschnitt-Daten von Klasse 1 bis 12, $N = 394-444$, Quelle: eigene Berechnung, basierend auf den Daten von Ferrer et al., 2007, S. 1463; Querschnitt-Daten von der Vorschule (V) bis Klasse 12, Quelle: Hill et al., 2008, S. 173)

Die jährlichen Zuwachsraten im Leseverstehen zu kennen, ermöglicht es, etwaig größer werdende Unterschiede zwischen einzelnen Gruppen als Schuljahres-Differenzen auszudrücken und zu beurteilen. Dafür ein Beispiel: Lynn und Mikk (2009) haben die Vorsprünge der Mädchen für die beiden IGLU- und die drei ersten PISA-Studien als Effektstärke zusammengestellt. Bei IGLU hatten die Mädchen einen Vorsprung von $d = .25$ (2001) bzw. $.21$ (2006), in PISA lagen die Jungen mit $d = .36-.49$ hinter den Mädchen zurück. In der vierten Klasse betrug der Vorsprung der Mädchen in etwa der Hälfte des Zuwachses, den Kinder von Klasse 4 bis 5 erzielten. In PISA wären gemessen an dem, wie sich das Leseverstehen von Klasse 9 bis 10 erhöht, Jungen um mindestens zwei Schuljahre von den Mädchen abgehängt. Gleichwohl haben solche Aussagen nur einen

begrenzten Aussagewert, denn multivariate Verfahren sind besser dazu geeignet, die relative Bedeutung einzelner Faktoren im Gesamt aller relevanten Prädiktoren für das Leseverstehen zu bestimmen.

3 Auf der Suche nach dem Matthäus-Effekt: Differenzielle Entwicklungsverläufe im Leseverstehen

In diesem Abschnitt werden differenzielle Verläufe im Leseverstehen in den Blick genommen. Dabei werden in einem ersten Teil (3.1) Entwicklungsbahnen von Gruppen fokussiert, die nach Einzelvariablen unterschieden werden, etwa der Zuteilung zu Fähigkeitsgruppen, dem Geschlecht und dem sozioökonomischen Status (SÖS). Der zweite Teil (3.2) stellt Befunde aus Studien vor, in denen verschiedene Einzelvariablen miteinander kombiniert wurden.

3.1 Verläufe in Gruppen, die nach Einzelfaktoren unterschieden wurden

Dieser Abschnitt geht auf Verlaufsformen unterschiedlicher Gruppen von Schülerinnen und Schülern ein. Diese Gruppen wurden auf der Basis eines Merkmals unterschieden. Der Überblick beginnt mit Studien, die eine stärker individuumsbezogene Sicht einnehmen. Dabei handelt es sich zum einen um die zu Beginn der jeweiligen Studie ermittelte Lesefähigkeit und zum anderen um dispositionale und Verhaltensvariablen. Im zweiten Teil werden zunächst die Effekte von Schulformen der Sekundarstufe und des Geschlechts in den Blick genommen, es folgen Ergebnisse zu den Beiträgen familialer Merkmale (sozioökonomischer Status, kulturelles Kapital und Ethnie).

a) Individuumsbezogene Variablen

Fähigkeitsbasierte Entwicklungsverläufe haben mehrere Studien untersucht und so geprüft, ob sich anfänglich schwache von anfänglich guten Lesern unterscheiden. Auffällig ist, dass hier eine breite Basis empirischer Befunde existiert. Selbst wenn vereinzelt sich leicht öffnende Leistungsscheren zwischen guten und weniger gut lesenden Kindern festgestellt wurden (Pfof, Dörfler & Artelt, 2011; Torppa et al., 2007), so unterstützen diverse Studien *nicht* die These des Matthäus-Effekts. Eine Vielzahl von Untersuchungen, die Kinder nach Lesefähigkeiten in Gruppen unterschieden, demonstrierte in aller Regel nämlich parallele bzw. sich annähernde Entwicklungsverläufe der Gruppen (Aarnoutse et al., 2001; Bast & Reitsma, 1998; Catts, Adlof & Weismer, 2006; Catts, Bridges, Little & Tomblin, 2008; Leppänen, Niemi, Aunola & Nurmi, 2004; Maughan, Hagell, Rutter & Yule, 1994; Parrila, Aunola, Leskinen, Nurmi & Kirby, 2005; Rescorla & Rosenthal, 2004; Scarborough & Parker, 2003; Shaywitz et al., 1995).

Einige weitere Studien haben sich den *kognitiven, motivationalen und Verhaltensmerkmalen* der Heranwachsenden für die Entwicklung des Textverstehens gewidmet. Anzuführen ist etwa die Studie von Luo, Hughes, Liew und Kwok (2009), in der Primarschulkinder per Clusteranalysen vier Gruppen schulischen Engagements zugeordnet wurden. Deren Entwicklungsverläufe waren von Klasse 2 bis 4 parallel. Trotz dieser fehlenden Anzeichen für einen Matthäus-Effekt ist ein Befund bemerkenswert: Kinder, die die geringsten schulischen Selbstwirksamkeitsüberzeugungen zeigten und die Schule am wenigsten mochten bzw. die die am wenigsten ein prosoziales Verhalten an den Tag legten, hatten das geringste Textverstehen. Ihre Testergebnisse lagen etwa ein Schuljahr hinter den jener Kinder zurück, die die Schule gern mochten und unterstützende Beziehungen zu Lehrkräften und Mitschülern unterhielten. Weniger solchen Verhaltensmerkmalen als dem Beitrag von kognitiver Grundfähigkeit und Motivation gingen Retelsdorf, Köller und Möller (2010) nach. Sie zeigten, dass von Klasse 5 bis 8 einerseits die kognitive Grundfähigkeiten und andererseits die gegenstandsspezifische intrinsische Lesemotivation eine leicht stärker werdende Ausprägung im Leseverstehen nach sich zogen.

Der Überblick über die individuellen Variablen demonstriert, dass sich differenzielle Entwicklungen bislang kaum auf Eigenschaften der Heranwachsenden zurückführen ließen. Kaum eine der vorgestellten Untersuchungen den Nachweis erbringen können, dass anfängliche Unterschiede im Leseverstehen in sich öffnenden Leistungsscheren münden, die zudem große Differenzen erwarten lassen würden. Ein Matthäus-Effekt scheint nicht zu bestehen, stattdessen beginnen Leseentwicklungsverläufe von unterschiedlichen Fähigkeitsniveaus und verlaufen meist parallel. Möglicherweise ist der Basis-Mechanismus des Matthäus-Effekts für das Leseverstehen zu statisch modelliert, wie zwei Untersuchungen es nahe legen. So demonstrierten Scarborough und Parker (2003), dass Ausgangsniveau in Klasse 2 und Wachstum bis Klasse 8 mit Werten von $r > -.40$ negativ korrelierten. Bei Shaywitz et al. (1995) war das Ausgangsniveau sogar gänzlich

ungeeignet, den Zuwachs zu prognostizieren. Solche Befunde weisen auf komplexere Dynamiken hin, die noch vertiefend zu untersuchen wären. Eindeutiger belegt ist hingegen die Bedeutung soziodemografischer Variablen für Entwicklungsverläufe. Ihnen geht der nächste Abschnitt nach.

b) Soziodemografische Faktoren

Anders als bei den individuumsbezogenen Variablen besteht bei den soziodemografischen Faktoren eine größere Diversität. In diesem Textteil geraten deshalb in dieser Reihenfolge die Variablen Schulform, Geschlecht, SÖS, kulturelles Kapital und die Ethnie in den Blick.

Noch wenig untersucht sind Differenzen in den Schulformen, die natürlich mit dem gegliederten Schulsystem zu tun haben, das international jeweils anders ausfällt. Daher sollen exemplarisch drei deutsche Untersuchungen angeführt werden, die entsprechend der Logik der Sache in der Sekundarstufe durchgeführt wurden. Zwei stammen aus Norddeutschland, genauer aus Hamburg (Lehmann, Peek, Gänsfuß & Husfeldt, 2002) und aus Schleswig-Holstein (Retelsdorf & Möller, 2008). Die beiden Untersuchungen kamen zu ähnlichen Ergebnissen, die hier nur für die Haupt- und Realschule sowie die Gymnasien vorgestellt werden. In beiden Studien starteten die Schülerinnen und Schüler in Klasse 5 von deutlich unterschiedlichen Ausgangsniveaus, aber der Zuwachs war ähnlich. In Hamburg erreichten Realschüler erst in Klasse 7 das Niveau an Leseverstehen, das GymnasiastInnen in Klasse 5 aufwiesen, zwei Jahre später konnten sie diesen Vorsprung nicht aufholen und blieben in ihren Lesefähigkeiten in Kl. 9 unter denen von GymnasiastInnen aus Klasse 7. Die Hauptschuljugendlichen hingegen verfügten erst in Klasse 9 – also am Ende ihrer Schullaufbahn – über das Leseverständnis, mit dem Gymnasialschulkinder in die Sekundarstufe eingetreten waren (Lehmann et al., 2002). In Schleswig-Holstein erzielten Hauptschülerinnen und -schülern zu Beginn der achten Klasse trotz Zuwächsen nicht das Niveau an Leseverstehen, das Realschülerinnen und -schüler schon Anfang der fünften Klasse hatten. Jugendliche aus Realschulen erreichten in drei Schuljahren nur das Leistungsniveau, mit dem Gymnasiastinnen und Gymnasiasten in die Sekundarstufe starteten (Retelsdorf & Möller, 2008). Beide Studien berichten von auffällig parallelen Entwicklungsbahnen an den Schulformen und nicht von sich öffnenden Leistungsscheren. Damit gibt es keiner der beiden Studien einen Hinweis auf einen Matthäus-Effekt. Einen anderen Befund erbrachte hingegen eine Längsschnittstudie von Klasse 3 bis 6 mit vier jeweils jährlich stattfindenden Testungen. Pfof, Karing, Lorenz und Artelt (2010) ermittelten, dass sich bereits in der Primarstufe das Leseverstehen zukünftiger RealschülerInnen und GymnasiastInnen besser entwickelte als das von Hauptschulkindern in spe. Dieser Trend setzte sich auch von Klasse 5 zu 6 weiter fort.

Eine weitere soziodemografische Variable, nach der die Genese des Textverständnisses untersucht wurde, bildet das Geschlecht. Kowaleski-Jones und Duncan (1999) haben Kinder im Abstand von zwei Jahren im Leseverstehen getestet und die Geschlechterdifferenzen ermittelt. Waren diese bei 6- bis 7-Jährigen noch gering ($d = .09$), erhöhten sie sich zwei Jahre später auf $d = .19$, blieben im Alter von zehn bis elf Jahren konstant, um bei den nun 12- bis 13-Jährigen zugunsten der Mädchen größer auszufallen ($d = .33$). Es fanden sich mithin Indizien für den Matthäus-Effekt, der am Ende der Befragung gemäß den Daten von Hill et al. (2008) einen Unterschied von etwa einem Schuljahr ausmachen würde. Auf einen Effekt des Geschlechts sind auch Retelsdorf, Köller und Möller (2010) gestoßen. In ihrem Sample sagte das Geschlecht eine sich leicht öffnende Schere zugunsten der Mädchen von Klasse 5 bis 8 voraus. In der US-amerikanischen Early Childhood Longitudinal Study, Kindergarten Cohort of 1998–1999 (im Folgenden: ECLS-K) hatten Mädchen einen minimalen Vorsprung, der von der Vorschule bis zur dritten Klasse gleich blieb ($d = .17-.21$). Danach nahm er in Klasse 5 ab ($d = .13$), um sich dann in Klasse 8 auf die ursprüngliche Differenz ($d = .21$) einzupegeln (Robinson & Lubienski, 2010). Daneben gibt es andere empirische Hinweise, dass sich die Geschlechter in der Primar- bzw. Sekundarstufe annäherten (de Fraine, van Damme & Onghena, 2007; Pfof et al., 2010; Phillips, Norris, Osmond & Maynard, 2002). So waren in der niederländischen Studie von de Fraine et al. (2007) im Zeitraum der Klassenstufen 7–12 zu Beginn keine Geschlechterdifferenzen vorhanden ($d = .00$). In Klasse 8 hatten Mädchen hingegen den größten Vorsprung ($d = .36$), der in Klasse 10 und 12 mit $d = .24$ bzw. $.20$ wieder geringer wurde. Damit ist die Befundlage für den Faktor Geschlecht außerordentlich gemischt (s. dazu Philipp, 2011a).

Einige Studien haben sich differenziellen Effekten *familiärer Merkmale* gewidmet. In den ECLS-K-Daten beobachteten Aikens und Barbarin (2008) einen nahezu durchgängigen Effekt des SÖS der Eltern (operationalisiert mit Bildung, Beruf und Einkommen der Eltern) für die ersten drei Schuljahre. Kinder aus Familien mit hohem SÖS verbesserten sich leicht gegenüber Gleichaltrigen aus Familien, deren Status gering war.

Dieser Effekt war am größten von der Vorschule bis zur ersten Klasse, die Differenzen wurden von der ersten zur dritten Klasse wieder geringer. Eine weitere Untersuchung macht auf sich deutlich erhöhende Unterschiede aufmerksam. Alexander, Entwisle und Olson (2001) begleiteten Kinder die ersten fünf Schuljahre lang und maßen jährlich das Leseverstehen. Für das Sample wurde mittels Daten zur Ausbildung der Eltern, dem Ansehen des Berufs von Mutter und Vater sowie dem Erhalt eines kostenreduzierten Mittagessens des Kindes der SÖS der Familie errechnet. Daraus bildete das Forschungsteam drei Gruppen (geringer, mittlerer und hoher SÖS) und betrachtete die Entwicklungsverläufe; insbesondere interessierte der Unterschied des Nachwuchses aus Familien mit hohem und niedrigem SÖS. Von der ersten bis zur dritten Klasse erhöhte er sich ($d_{\text{KL. 1}} = .70$, $d_{\text{KL. 2}} = .87$, $d_{\text{KL. 3}} = 1.09$) und ging danach leicht zurück ($d_{\text{KL. 4}} = 1.04$, $d_{\text{KL. 5}} = .99$). Die Kinder aus der Gruppe mit niedrigem SÖS wiesen in Klasse 5 das Leseverstehen auf, das der Nachwuchs aus Familien mit hohem SÖS bereits in Klasse 3 hatte.

Studien, die sich stärker auf das *kulturelle Kapital* konzentrierten, fanden ebenfalls Effekte vor. So erzielten zum einen in der ECLS-K-Studie Kinder bis zur fünften Klasse einen höheren Zuwachs im Leseverstehen, wenn ihre Eltern eine höhere formale Bildung aufwiesen (Sonnenschein, Stapleton & Benson, 2010). Zum anderen vergrößerte sich das Leseverständnis in einer deutschen Studie von Klasse 3 zu 5 für diejenigen Kinder stärker, deren Eltern einen Gymnasialabschluss hatten (Pfost et al., 2010). Auch bei älteren Schülerinnen und Schülern ließen sich noch (schwache) Effekte des kulturellen Kapitals der Familie feststellen. Zwischen der fünften und achten Klasse verbesserten sich in der Untersuchung von Retelsdorf et al. (2010) jene Heranwachsenden mehr, die von mehr Büchern im Elternhaus berichteten. Eine andere Studie mit vergleichbar alten Jugendlichen fand hingegen keinen Effekt der elterlichen Bildung auf den Zuwachs des Leseverstehens (Fleming, Cook & Stone, 2002).

Hinsichtlich der *Ethnie* ist die Befundlage gemischt. So fanden sich in der ECLS-K-Studie Hinweise darauf, dass Kinder spanischer und afroamerikanischer Abstammung gegenüber Kindern von europäischen Amerikanern geringere Zuwächse verzeichneten (Sonnenschein et al., 2010). Umgekehrt erwies sich der Migrationshintergrund zum Teil als unbedeutend für die Entwicklung im Leseverstehen (Fleming et al., 2002; Retelsdorf et al., 2010), wenn andere Variablen kontrolliert wurden.

Anders als individuumsbezogene haben soziodemografische Variablen ein stärkeres Vorhersagegewicht für den Matthäus-Effekt. Neben einer gemischten Befundlage beim Geschlecht, der Schulform und der Ethnie wirken die Ergebnisse zur Rolle der Familie konsistenter: Ein geringer SÖS scheint sich in der Kindheit nachteilig auf die Genese des Leseverstehens auszuwirken. Im nächsten Abschnitt wird ein vertiefender Blick auf die Kombination von familialen und weiteren Faktoren geworfen, um so spezifische, für die Sozialisation des Leseverstehens riskante Konstellationen zu ermitteln.

3.2 Entwicklungsformen in Gruppen, die durch die Kombination von Einzelfaktoren gebildet wurden

Möglicherweise ist es zum Teil methodisch bedingt, dass der Matthäus-Effekt trotz seiner Plausibilität laut den Studien aus dem Abschnitt 3.1 bislang nicht durchgängig nachgewiesen werden konnte. Das insbesondere im angelsächsischen Raum übliche Vorgehen in Längsschnittstudien, anhand von anfänglichen Unterschieden in der Leseleistung Gruppen schwacher und starker Leser zu bilden, deren Entwicklung dann betrachtet wird, kritisieren Morgan, Farkas und Hibel (2008). Es sei zu statisch und berücksichtige nicht die personalen und sozialen Ressourcen, die Heranwachsenden zur Verfügung stehen und dabei helfen können, sich im Leseverstehen zu verbessern. Hierin liegt ein entscheidender Ansatzpunkt, sich die Verlaufsformen von Gruppen genauer anzusehen, die über mehrere Kriterien definiert wurden. Die leider nur spärlich vorhandenen Befunde hierfür werden in diesem Abschnitt präsentiert. In drei Studien wurden in aller Regel mindestens zwei Merkmale kombiniert: Leseleistung und IQ (Ferrer et al., 2007) sowie Geschlecht und SÖS, zum Teil aber auch noch Ethnie und die ursprünglich erzielte Leistung (Entwisle, Alexander & Olson, 2007 sowie – basierend auf dem gleichen Datenmaterial – Husain & Millimet, 2008, sowie Morgan et al., 2007).

a) Individuumsbezogene Merkmale

Eine sowohl hinsichtlich ihrer Länge als auch Modellierung der Lesertypen bemerkenswerte Studie stammt von Ferrer und Kollegen (2010). Es handelt sich dabei um eine spezifische Auswertung der Längsschnittdaten, die bereits in Abbildung 1 (s. o., S. 3) vorgekommen sind. Das Forschungsteam berücksichtigte dabei

sowohl Ergebnisse aus dem Leseverständnis- als auch aus dem Intelligenztest zu vier Messzeitpunkten (Kl. 2, 4, 9 und 10). Insgesamt drei Gruppen wurden gebildet. Dabei handelt es sich um *durchschnittliche Leser*, die zu keinem Zeitpunkt die Kriterien schwacher Leser erfüllten, d. h. nicht unter einem Grenzwert im Leseverstehen lagen, den sie aufgrund ihres IQ hätten haben sollen. Ihnen gegenüber stehen die *schwachen Leser*, die zu jedem der vier Messzeitpunkte schwache Leseleistungen zeigten. Die dritte und zahlenmäßig kleinste Gruppe, die *kompensierenden Leser*, waren in Klasse 2 und 4 noch schwach, hatten in Kl. 9 und 10 aber aufgeholt. Sie glichen dann den durchschnittlichen Lesern. Abbildung 2 illustriert deutlich, wie sich dieser Gruppenwechsel vollzieht. Kompensierende Leser liegen in Klasse 12 im Lesetest bei etwa dem Wert, den durchschnittliche Leser bereits zwischen dem achten und neunten Schuljahr aufwiesen. Ausgedrückt in Schuljahren liegen sie rund dreieinhalb Jahre zurück. Beim Vergleich von schwachen und durchschnittlichen Lesern fällt diese Differenz noch größer aus. Sie beträgt fast acht Schuljahre, denn am Ende der Studienlaufzeit haben die schwachen Leser die Lesefähigkeit erreicht, die durchschnittliche Leser bereits in Klasse 4 demonstrierten. Gegenüber den kompensierenden Lesern ist die Differenz nicht so groß, aber sie beläuft sich doch noch auf rund fünf Schuljahre.

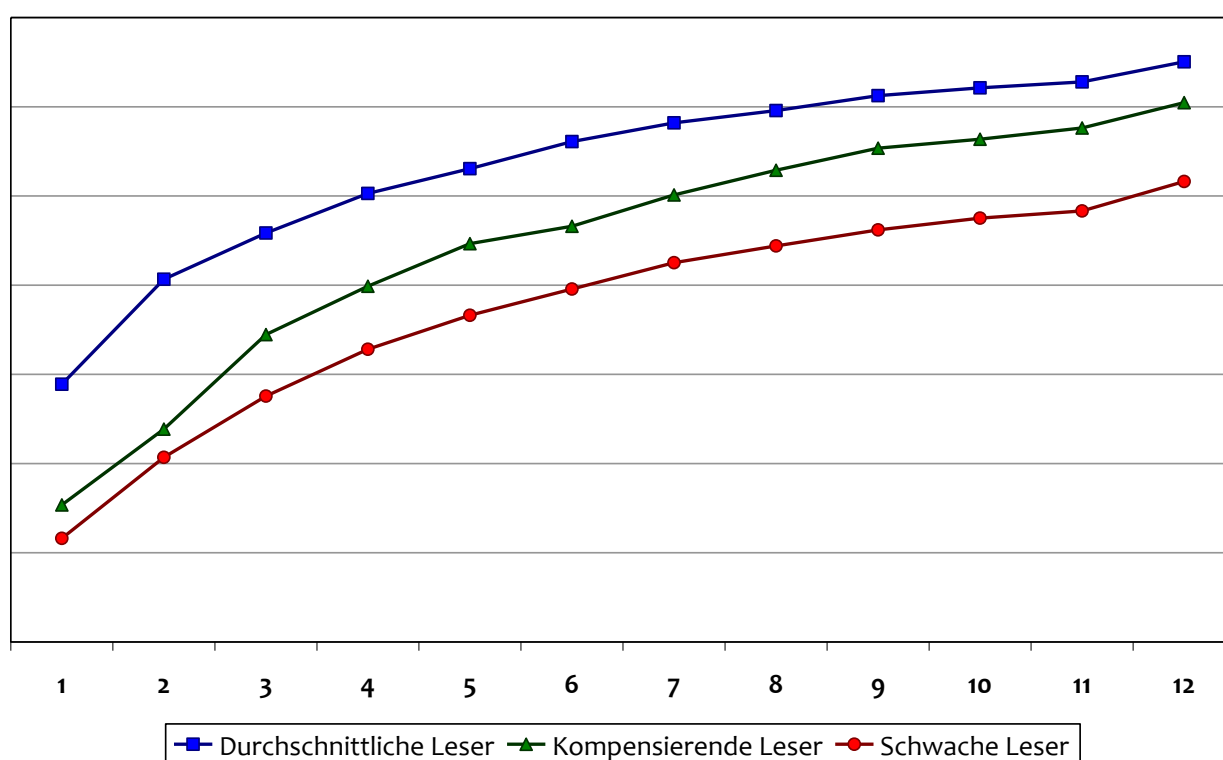


Abbildung 2: Veränderungen des Leseverstehens bei drei Gruppen von Lesern im Laufe der Schulzeit (Kl. 1–12; Mittelwerte im Leseverstehenstest; durchschnittliche Leser: N = 139–142; kompensierende Leser: N = 27–28; schwache Leser: N = 59–62; eigene Darstellung, basierend auf Ferrer et al., 2010, S. 95)

Die Betrachtung der Mittelwerte deutet also auf einen Matthäus-Effekt hin. Wie groß die Differenzen ausfallen, lässt sich am besten mit Effektstärken ermitteln, die nicht nur Lage-, sondern auch Streuungsmaße berücksichtigen. Diese Effektstärken sind Gegenstand von Abbildung 4. Aus der Grafik geht hervor, dass sich die durchschnittlichen und die schwachen Leser von Anfang an stark unterscheiden. Die Differenz im Leseverstehen beträgt – gemessen an der natürlichen Entwicklung (s. Abbildung 1) – in etwa dem Zuwachs, den Kinder in den ersten vier Jahren der Grundschule erzielen. Bis zur zehnten Klasse hat sich dieser Wert verdoppelt, und er liegt mit einer geradezu grotesk erscheinenden Effektstärke von 4.98 deutlich über dem Leseverstehenszuwachs, den die Befragten aus der Studie von Ferrer et al. (2007) im Laufe von zwölf Schuljahren und nur geringfügig unter dem Zuwachs, der sich aus der Summe der Effektstärken von Vorschule bis Ende der Sekundarstufe II bei Hill et al. (2008) ergibt. Bemerkenswert ist, dass nach einem Anstieg die Differenzen in der Adoleszenz wieder geringer ausfallen und das Niveau erreichen, das in Klasse 7 zu beobachten war.

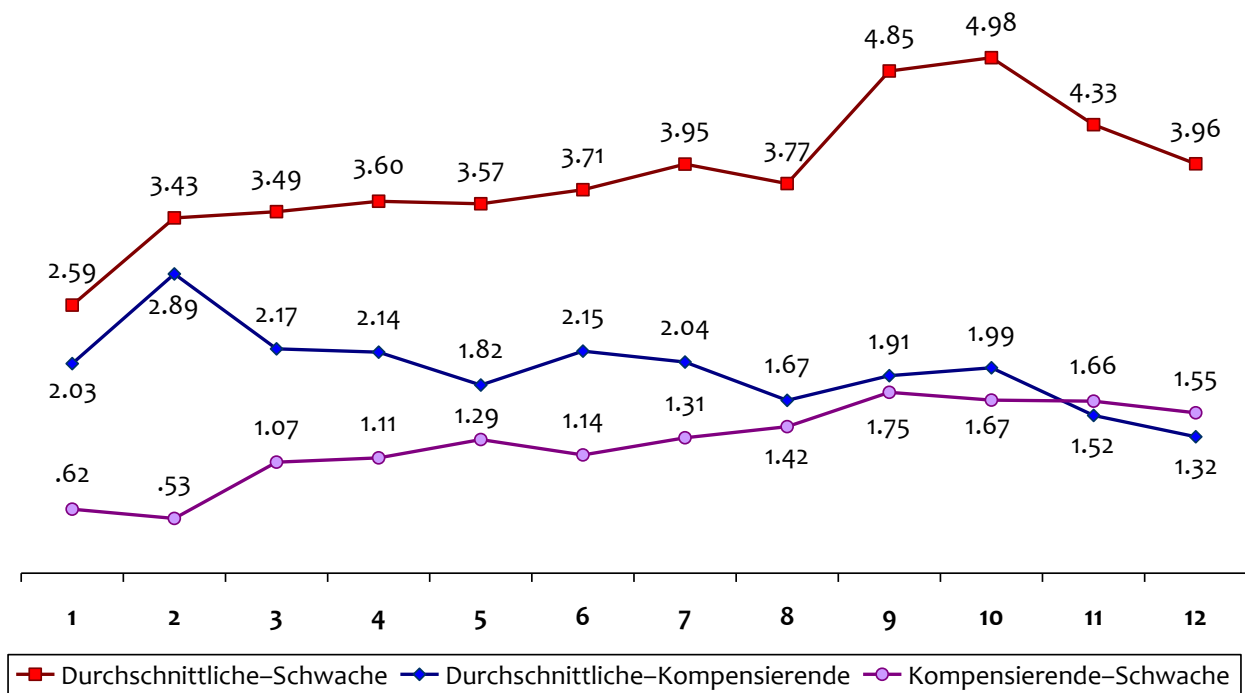


Abbildung 3: Veränderungen des Abstandes im Leseverstehen (ausgedrückt in Effektstärken) bei drei Gruppen von Lesern im Laufe der Schulzeit (eigene Darstellung, basierend auf den Daten von Ferrer et al., 2010, S. 95)

Nimmt man die kompensierenden Leser als Vergleichsgruppe in den Blick, so fällt auf, dass die Differenzen zu den durchschnittlichen Lesern sich verringern, wenn auch nicht gleichförmig. In Klasse 12 sind sie nur noch halb so stark ausgeprägt, wie sie zum Zeitpunkt des größten Abstands (in Klasse 2) waren. In dem Maße, in dem die kompensierenden Leser den durchschnittlichen tendenziell immer ähnlicher werden, vergrößern sie allmählich ihren Vorsprung gegenüber den schwachen Lesern. Die Differenz wächst um das Zweieinhalbfache. Nach diesen Daten liegt also ein Matthäus-Effekt für die schwachen Leser einerseits und die kompensierenden sowie durchschnittlichen Leser andererseits vor. Die Entwicklung der kompensierenden Leser gegenüber den durchschnittlichen Lesern stellt den Matthäus-Effekt zugleich infrage, da sich zwischen diesen Gruppen die Leistungsschere zumindest tendenziell schließt. In eine ähnliche Richtung geht übrigens auch die Studie von Phillips et al. (2002). Sie demonstriert, dass die Zugehörigkeit zu einer der drei Gruppen in Klasse 1 nicht zwangsläufig mit dem Verbleib in der gleichen Gruppe über-, unter- und durchschnittlicher Leser in Klasse 6 einhergehen muss. Warum das so ist und welche sozialen Prozesse dabei eine Rolle spielen könnten, darüber sagten die Studien nichts aus. Deshalb ist es nun von Interesse, wie sich das Leseverstehen in Abhängigkeit soziodemografischer Merkmale entwickelt.

b) Soziodemografisch bedingte Effekte

Die Untersuchung von Entwisle, Alexander und Olson (2007) fokussierte die Entwicklung von Klasse 1 bis 5. Dabei wurden Jungen und Mädchen genauer betrachtet, die entweder ein kostenfreies Mittagessen in der Schule bekamen, also aus Familien mit geringem SÖS stammten, oder aber auf diese Unterstützung nicht angewiesen waren. In der ersten Klasse bestanden in punkto Geschlecht ähnliche große Unterschiede zwischen Kindern armer und wohlhabender Eltern ($d = .63$ (Mädchen) bzw. $.68$ (Jungen)). In der fünften Klasse hatte sich daran etwas geändert: Während die Mädchen je nach SÖS der Eltern sich kaum in ihrer Differenz verändert hatten ($d = .68$), lag zwischen den Gruppen der Jungen nun ein größerer Abstand ($d = 1.00$). Die Werte der Mädchen unterschieden sich je nach finanzieller Situation der Eltern um ein Schuljahr, die der Jungen um fast zwei. Das verweist darauf, dass es bezüglich des Leseverstehens eine spezifische Kombination von soziodemografischen ‚Risikofaktoren‘ zu geben scheint.

Aus den Daten einer weiteren Studie, der ECLS-K, haben Husain und Millimet (2009) ermittelt, dass die Leistungsschere zwischen Jungen und Mädchen sich vor allem bei jenen Kindern zwischen der Vorschule und der dritten Klasse zu öffnen beginnt, die aus Elternhäusern mit niedrigem SÖS stammen. Bei Kindern aus dem vierten und fünften Quintil, also den Elternhäusern, die die höchsten 40 Prozent des SÖS repräsentieren, ist die Schere deutlich geringer.

tierten, waren die Entwicklungen hingegen parallel. Außerdem stellten Husain und Millimet (2009) fest, dass sich in der Kombination von Ethnie und SÖS die Schere zwischen Jungen und Mädchen nur für spanisch- und afrikanischstämmige Kinder öffnete, die aus Familien der beiden untersten SÖS-Quintile stammten. Verteilungsanalysen differenzieren dies aus, denn es bestand ein für den Nachwuchs von Europäern, Afroamerikanern und Latinos gleiches Muster: Ein Matthäus-Effekt zugunsten der Mädchen stellte sich nur bei den leseschwächsten 30 Prozent der Kinder ein.

Die Befunde werden von Morgan et al. (2008) erweitert, weil sie in ihren Analysen des gleichen Datensatz eine weitere ethnische Gruppe (Asiaten) berücksichtigten. Die Ergebnisse zur Kombination von Geschlecht, SÖS und Ethnie sind in Abbildung 4 dargestellt. Die Werte dort geben den Abstand der einzelnen Gruppen zum z-transformierten Mittelwert (Null-Linie) in Standardabweichungen an. Entsprechend lassen sich Differenzen zwischen den Gruppen als Effektstärken interpretieren.

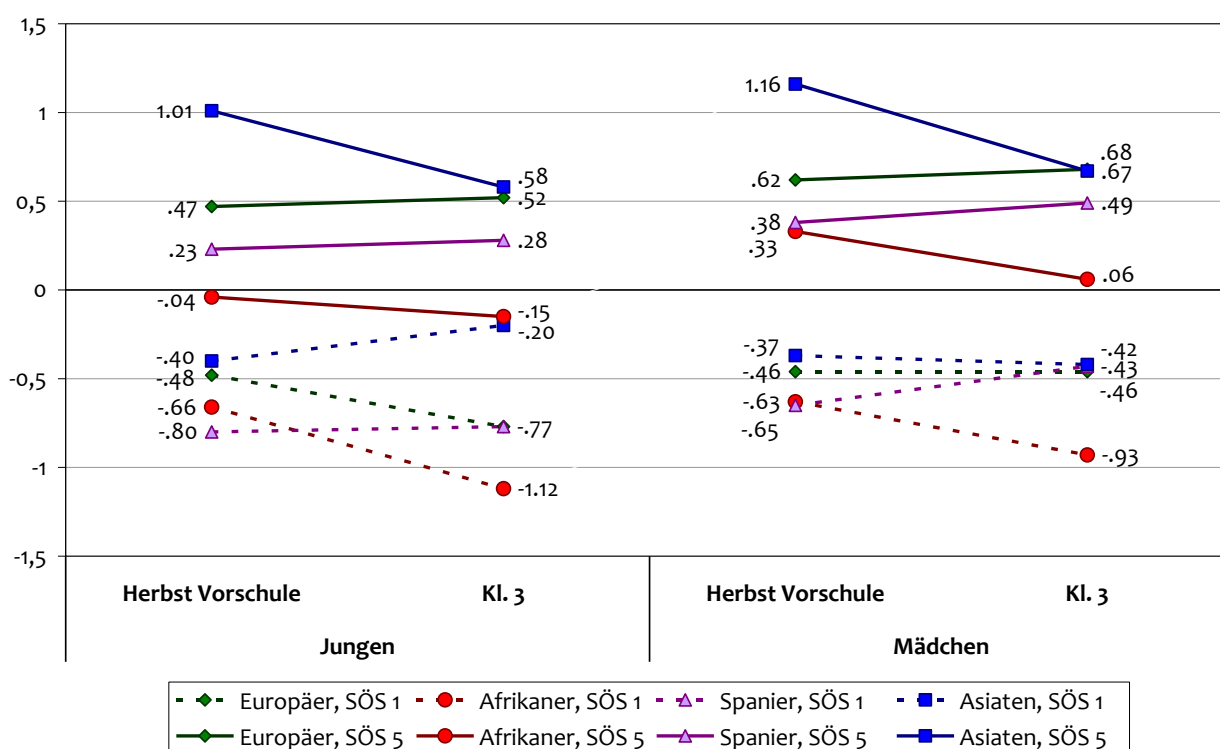


Abbildung 4: Entwicklung im Leseverstehen US-amerikanischer Primarschulkinder nach Geschlecht, Ethnie und sozioökonomischen Status (SÖS; 1 = niedrigstes Quintil, 5 = höchstes Quintil, N = 7.045; eigene Darstellung, basierend auf Morgan et al., 2008, S. 194)

Morgan et al. (2008) demonstrierten, dass sich je nach Kombination der drei Merkmale unterschiedliche Effekte einstellen. Bei Kindern aus gut situierten Elternhäusern waren weitgehend parallele Entwicklungen zwischen Jungen und Mädchen sichtbar. Im untersten SÖS-Quintil ließen sich andere Verlaufsmuster beobachten. So waren afroamerikanische Mädchen die einzige Gruppe weiblichen Geschlechts, deren Leseverständnis in Klasse 3 geringer ausfiel. Umgekehrt bildeten asiatische Jungen und spanischstämmige Mädchen die einzigen Gruppen, deren Leseverständnis zunahm. Insgesamt öffnete sich die Leistungsschere mit einer Ausnahme (der Gruppe der Asiaten) zugunsten der Mädchen. Damit unterstreichen sowohl die ECLS-K-Daten als auch die von Entwisle et al. (2007), dass das männliche Geschlecht in Kombination mit einem geringen SÖS und zum Teil der Zugehörigkeit zu bestimmten ethnischen Gruppe ungünstig für die Entwicklung des Leseverstehens ist. Der Matthäus-Effekt scheint also für spezielle Gruppen einzusetzen, die sich über die Kombination von SÖS und Geschlecht bestimmen lassen.

4 Fazit: Wer hat, dem wird gegeben?

Wer hat, dem wird gegeben – dieser Grundmechanismus liegt dem Matthäus-Effekt zugrunde, der für das Lesen von Stanovich (1986) postuliert wurde. Demnach öffnet sich früh eine Schere zwischen guten und schwachen Lesern: Die schwachen Leser erzielen langsamere Zuwächse als die stärkeren. Ob sich dieser

zunächst plausibel klingende Mechanismus empirisch nachweisen lässt, ist Gegenstand des vorliegenden Beitrags gewesen. An dieser Stelle werden abschließend die wichtigsten Befunde gebündelt (4.1) und sich daraus ergebende Implikationen knapp skizziert (4.2).

4.1 Die zentralen Ergebnisse im Überblick

Sieht man sich nur *einzelne Faktoren* an, die entweder mit individuellen oder soziodemografischen Maßen erhoben wurden, ergibt sich folgendes Bild:

- Bezüglich der *Schulform* in der Sekundarstufe sind mit Ausnahme einer Studie beim Übergang von der Primar- in die Sekundarstufe keine größer werdenden Differenzen zwischen den Angehörigen der Schulformen im Jugendalter nachgewiesen worden. Nach den Befunden zweier Studien entwickeln sich die Angehörigen der Schulformen parallel, wobei am Ende der Pflichtschulzeit Hauptschuljugendliche nicht einmal das Niveau an Fähigkeiten erreichen, das Gymnasiastinnen und Gymnasiasten beim Übertritt in die Sekundarstufe mitbrachten.
- Einen durchgängigen Matthäus-Effekt sucht man außerdem vergeblich bei den Entwicklungsverläufen von *Kindern, die unterschiedlich gut lesen*. Statt sich vergrößernden Differenzen bleiben diese entweder stabil oder verringern sich, sodass schwache Leser – so wie auch Heranwachsende aus formal niedrigen Schulen – um ein bis zwei Schuljahre hinter den besseren Lesern zurück bleiben. Selbst wenn es grosso modo keinen Hinweis auf eine sich vergrößernde Differenz im Leseverstehen gibt, ist es vermutlich die unterschiedlich ausfallende Ausgangslage, die beim Übertritt in die Sekundarstufe bzw. ins Erwerbsleben zum Problem wird, sich Lerngegenstände lesend selbstständig anzueignen.
- Weniger eindeutig ist die Befundlage beim *Geschlecht* und bei der *Ethnie*. Bei beiden Faktoren liegen Ergebnisse vor, nach denen sich Differenzen vergrößern, verkleinern oder gleich bleiben. Ein Urteil, ob diese beiden soziodemografischen Variablen die treibende Kraft hinter dem Matthäus-Effekt sind, lässt sich also nicht seriös treffen.
- Bedeutsamer für den Matthäus-Effekt scheinen dafür andere familiäre Merkmale zu sein, nämlich der *sozioökonomische Status* (SÖS) und eine Facette daraus: das *kulturelle Kapital* in Form von Bildungsabschlüssen und Kulturgütern. Trotz einiger anders lautender Ergebnisse haben sich Ausbildung, Beruf und Einkommen der Eltern in einigen Studien als bedeutsam nicht nur für das Ausgangsniveau, sondern auch für die weitere Entwicklung erwiesen. Dies lässt sich über die Habitus-Theorie Bourdieus (1983) erklären, nach der die Lesesozialisation einer Akkumulation inkorporierten kulturellen Kapitals von Kindesbeinen an gleich kommt. Je nach Bildungsferne oder -reichtum in der Familie setzt so ein Teufels- bzw. Engelskreis ein, der für Kinder einen systematischen Nach- bzw. Vorteil mit sich bringt, (k)ein guter Leser resp. (k)eine gute Leserin zu werden (Groeben & Schroeder, 2004).

In einem zweiten Schritt wurde die Empirie nach *multifaktoriellen Ursachen* für differenzielle Entwicklungen im Leseverstehen gesichtet. Untersuchungen dazu sind im Vergleich zu Einzelmerkmalen weitaus spärlicher gesät. Nur eine Studie (Ferrer et al., 2010) hat die Kombination individueller Merkmale (Leseleistung und IQ) vorgenommen und dies auch noch dynamisch getan, indem vier Messzeitpunkte dafür genutzt wurden. Hier zeigte sich über die gesamte Schulzeit tatsächlich ein Matthäus-Effekt für schwach und besser lesende Heranwachsende.

Hinsichtlich der Studien mit soziodemografischen Merkmalen ist die Forschungslage etwas ertragreicher. Die wenigen vorhandenen Studien weisen in eine ähnliche Richtung: In Bildungs- oder materieller Armut aufzuwachsen, bildet für beide Geschlechter eine ungünstige Bedingung. Jungen trifft dies anscheinend härter. Sie sind es, die im Lichte US-amerikanischer Untersuchungen stärker als Mädchen von einer retardierten Entwicklung des Textverständnisses betroffen sind. Dieser Effekt gilt anscheinend über ethnische Grenzen hinweg, und die Differenz zwischen den Geschlechtern scheint bei schwach Lesenden im Grundschulalter ebenfalls größer zu werden. Das wird wiederum zum Problem, denn Schullaufbahnen basieren auf den Leseleistungen (Arnold, Bos, Richert & Stubbe, 2007; Tach & Farkas, 2006; Savolainen, Ahonen, Aro, Tolvanen & Holopainen, 2008). Das heißt: Kinder und Jugendliche erhalten Zugang zu Bildungsangeboten aufgrund ihres Leseverstehens, das – wie der Überblick in Kapitel 3.2 zeigte – herkunftsbedingt ist (für einen Überblick: Bhattacharya, 2010).

So gesehen stellt sich anhand der empirischen Befunde die Frage nach dem Matthäus-Effekt anders, indem man differenzierter betrachtet, für wen er gilt, wie er institutionell begünstigt wird und welche Dynamiken und Verläufe in Subgruppen bestehen. Es erscheint mithin sinnvoll, dynamischere Konzeptionen des Matthäus-Effekts zu entwerfen, um so übersimplifizierende oder gar deterministische Sichtweisen zu vermei-

den. Es sind ja offenkundig weniger die individuellen Fähigkeiten an sich, die über den Zuwachs an Leseverstehen entscheiden. Vielmehr scheinen die über Prozessmerkmale vermittelten familienstrukturellen Variablen besonders bedeutsam zu sein (Schaffner, 2009). Insbesondere die materielle und damit häufig auch die Bildungsarmut sind also riskant – zumal für Jungen (siehe die Darstellung der PISA-E-Risikogruppe bei Stanat & Schneider, 2004). Aus empirischer Warte spricht deshalb einiges dafür, den Matthäus-Effekt bezogen auf die familialen Ressourcen zu adaptieren und mit Blick auf die bildungsfernen Familien zu reformulieren: *Wer bildungsnahe Eltern hat, dem wird gegeben. Wer sie nicht hat, dem wird nicht bzw. deutlich weniger gegeben.*

4.2 Drei Implikationen aus der bisherigen Forschung zum Matthäus-Effekt

Das impliziert mehrerlei aus insgesamt drei Perspektiven. Da trotz vieler Forschungsbemühungen die Datenbasis noch recht dünn ist, ist es erstens aus der *Sicht der Forschung* wünschenswert, die treibenden familialen Kräfte beim Matthäus-Effekt weiter zu untersuchen und dabei auch die Jugend zu fokussieren. Gewinn bringend dürfte dabei sein, nicht nur die Familie an sich, sondern deren Umfeld stärker in den Blick zu nehmen, mehren sich doch die Anzeichen, dass auch die Wohngegenden sozial schwach gestellter Familien eher anregungsarm sind und zum Zugang zu Bildungsangeboten einen systematischen Beitrag leisten (Aikens & Barbarin, 2008; Dearing et al., 2009; Neuman & Celano, 2001). Hier ist also generell die Lesesozialisationsforschung gefordert, das Zusammenspiel zwischen individuellen und sozialen bzw. institutionellen Merkmalen samt ihrer Wirkung auf den individuellen Lesekompetenzerwerb noch stärker zu untersuchen (Philipp, 2011b).

Aus *bildungspolitischer Warte* sind zweitens die hinsichtlich ihrer demografischen Merkmale als Risikogruppe identifizierbaren Kinder eine Herausforderung. Bekanntermaßen ist der sozioökonomische Status ein hartnäckiger Prädiktor schulischer Leistungen (Hattie, 2009; Sirin, 2005), der sich nicht durch pädagogische Interventionen ändern lässt. Kinder aus sozial schwachen Familien sind demnach einerseits am stärksten förderbedürftig. Doch leider sind bildungsferne Elternhäuser andererseits schwer zu erreichen. Den dort tagtäglich stattfindenden dysfunktionalen Dynamiken in Form mangelnder sprachlicher Förderung (Hart & Risley, 1995) ist also nur mit hohem Aufwand ein Korrektiv entgegenzusetzen.

Aus *lesedidaktischer Perspektive* schließlich bilden drittens Kinder mit der Akkumulation von Risikofaktoren eine spezielle, aber nicht notwendigerweise homogene Klientel (Stanat & Schneider, 2004), die entsprechend spezifische, dauerhafte und nachhaltige Angebote benötigt (Bhattacharya, 2010). Insbesondere der Förderung der kognitiv hierarchieniedrigen, aber auch -hohen Fähigkeiten, über die laut PISA und Co. schwach lesende Heranwachsende nur ungenügend verfügen, kommt dabei ein großes Gewicht zu. Hier bilden insbesondere Leseflüssigkeit und -strategien wichtige Bereiche der Leseförderung (Philipp, 2012).

Literaturverzeichnis

- Aarnoutse, C., van Leeuwe, J., Voeten, M. & Oud, H. (2001). Development of Decoding, Reading Comprehension, Vocabulary and Spelling during the Elementary School Years. *Reading and Writing*, 14 (1-2), 61-89.
- Aikens, N. L. & Barbarin, O. (2008). Socioeconomic Differences in Reading Trajectories: The Contribution of Family, Neighborhood, and School Contexts. *Journal of Educational Psychology*, 100 (2), 235-251.
- Alexander, K. L., Entwisle, D. R. & Olson, L. S. (2001). Schools, Achievement, and Inequality: A Seasonal Perspective. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 23 (2), 171-191.
- Arnold, K.-H., Bos, W., Richert, P. & Stubbe, T. C. (2007). Schullaufbahnpräferenzen am Ende der vierten Klassenstufe. In W. Bos, S. Hornberg, K.-H. Arnold, G. Faust, L. Fried, E.-M. Lankes, K. Schwippert & R. Valtin (Hrsg.), *IGLU 2006. Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich* (S. 271–297). Münster: Waxmann.
- Artelt, C., Stanat, P., Schneider, W. & Schiefele, U. (2001). Lesekompetenz: Testkonzeption und Ergebnisse. In Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.), *PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich* (S. 69–137). Opladen: Leske + Budrich.
- Bast, J. & Reitsma, P. (1998). Analyzing the Development of Individual Differences in Terms of Matthew Effects in Reading: Results from a Dutch Longitudinal Study. *Developmental Psychology*, 34 (6), 1373-1399.
- Bhattacharya, A. (2010). Children and Adolescents from Poverty and Reading Development: A Research Review. *Reading & Writing Quarterly*, 26 (2), 115-139.
- Bos, W., Schwippert, K. & Stubbe, T. C. (2007). Die Koppelung von sozialer Herkunft und Schülerleistungen im internationalen Vergleich. In W. Bos, S. Hornberg, K.-H. Arnold, G. Faust, L. Fried, E.-M. Lankes, K. Schwippert & R. Valtin (Hrsg.), *IGLU 2006. Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich* (S. 225–247). Münster: Waxmann.

- Bos, W., Valtin, R., Hornberg, S., Buddeberg, I., Goy, M. & Voss, A. (2007). Internationaler Vergleich 2006: Lesekompetenzen von Schülerinnen und Schülern am Ende der vierten Jahrgangsstufe. In W. Bos, S. Hornberg, K.-H. Arnold, G. Faust, L. Fried, E.-M. Lankes, K. Schwippert & R. Valtin (Hrsg.), *IGLU 2006. Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich* (S. 109–160). Münster: Waxmann.
- Bourdieu, P. (1983). Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital. In R. Kreckel (Hrsg.), *Soziale Ungleichheiten* (S. 183–198). Göttingen: Schwartz.
- Catts, H. W., Adlof, S. M. & Weismer, S. E. (2006). Language Deficits in Poor Comprehenders: A Case for the Simple View of Reading. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 49 (2), 278-293.
- Catts, H. W., Bridges, M. S., Little, T. D. & Tomblin, J. B. (2008). Reading Achievement Growth in Children with Language Impairments. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 51 (6), 1569-1579.
- Cohen, J. (1988): *Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences* (2nd ed.), Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates.
- Dearing, E., Wimer, C., Simpkins, S. D., Lund, T., Bouffard, S. M., Caronongan, P., Kreider, H. & Weiss, H. (2009). Do Neighborhood and Home Contexts Help Explain Why Low-Income Children Miss Opportunities to Participate in Activities outside of School? *Developmental Psychology*, 45 (6), 1545-1562.
- Drechsel, B. & Artelt, C. (2007). Lesekompetenz. In PISA-Konsortium Deutschland (Hrsg.), *PISA 2006. Die Ergebnisse der dritten internationalen Vergleichsstudie* (S. 225–247). Münster: Waxmann.
- Entwisle, D. R., Alexander, K. L. & Olson, L. S. (2007). Early Schooling: The Handicap of Being Poor and Male. *Sociology of Education*, 80 (2), 114-138.
- Ferrer, E., McArdle, J., Shaywitz, B., Holahan, J., Marchione, K. & Shaywitz, S. (2007). Longitudinal Models of Developmental Dynamics between Reading and Cognition from Childhood to Adolescence. *Developmental Psychology*, 43 (6), 1460-1473.
- Ferrer, E., Shaywitz, B. A., Holahan, J. M., Marchione, K. & Shaywitz, S. (2010). Uncoupling of Reading and IQ Over Time: Empirical Evidence for a Definition of Dyslexia. *Psychological Science*, 21 (1), 93-101.
- Fleming, J. E., Cook, T. D. & Stone, C. A. (2002). Interactive Influences of Perceived Social Contexts on the Reading Achievement of Urban Middle Schoolers with Learning Disabilities. *Learning Disabilities Research and Practice*, 17 (1), 47-64.
- Fraine, B. de, van Damme, J. & Onghena, P. (2007). A Longitudinal Analysis of Gender Differences in Academic Self-Concept and Language Achievement: A Multivariate Multilevel Latent Growth Approach. *Contemporary Educational Psychology*, 32 (1), 132-150.
- Groebe, N. & Schroeder, S. (2004). Versuch einer Synopse: Sozialisationsinstanzen – Ko-Konstruktion. In N. Groebe & B. Hurrelmann (Hrsg.), *Lesesozialisation in der Mediengesellschaft. Ein Forschungsüberblick* (S. 306–348). Weinheim: Juventa.
- Hart, B., & Risley, R. T. (1995). *Meaningful Differences in the Everyday Experience of Young American Children*. Baltimore: Paul H. Brookes.
- Hattie, J. A. C. (2009). *Visible Learning: A Synthesis of over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*. London: Routledge.
- Hill, C. J., Bloom, H. S., Black, A. R. & Lipsey, M. W. (2008). Empirical Benchmarks for Interpreting Effect Sizes in Research. *Child Development Perspectives*, 2 (3), 172-177.
- Husain, M. & Millimet, D. L. (2009). The Mythical “Boy Crisis”? *Economics of Education Review*, 28 (1), 38-48.
- Kowaleski-Jones, L. & Duncan, G. J. (1999). The Structure of Achievement and Behavior across Middle Childhood. *Child Development*, 70 (4), 930-943.
- Lehmann, R. H., Peek, R., Gänsfuß, R. & Husfeldt, V. (2002). *Aspekte der Lernausgangslage und der Lernentwicklung – Klassenstufe 9: Ergebnisse einer Längsschnittuntersuchung in Hamburg*. Hamburg: Behörde für Schule, Jugend und Berufsausbildung, Amt für Schule.
- Leppänen, U., Niemi, P., Aunola, K. & Nurmi, J.-E. (2004). Development of Reading Skills Among Preschool and Primary School Pupils. *Reading Research Quarterly*, 39 (1), 72-93.
- Lipka, O., Lesaux, N. K. & Siegel, L. S. (2006). Retrospective Analyses of the Reading Development of Grade 4 Students with Reading Disabilities: Risk Status and Profiles over 5 Years. *Journal of Learning Disabilities*, 39 (4), 364-378.
- Luo, W., Hughes, J. N., Liew, J. & Kwok, O. (2009). Classifying Academically At-Risk First Graders into Engagement Types: Association with Long-Term Achievement Trajectories. *The Elementary School Journal*, 109 (4), 380-405.
- Lynn, R. & Mikk, J. (2009). Sex Differences in Reading Achievement. *TRAMES*, 13 (1), 3-13.
- Maughan, B., Hagell, A., Rutter, M. & Yule, W. (1994). Poor Readers in Secondary School. *Reading and Writing*, 6 (2), 125-150.
- Morgan, P. L., Farkas, G. & Hibbel, J. (2008). Matthew Effects for Whom? *Learning Disability Quarterly*, 31 (4), 187-198.
- Naumann, J., Artelt, C., Schneider, W. & Stanat, P. (2010). Lesekompetenz. In E. Klieme, C. Artelt, J. Hartig, N. Jude, O. Köller, M. Prenzel, W. Schneider & P. Stanat (Hrsg.), *PISA 2009. Bilanz nach einem Jahrzehnt*. (S. 23–71). Münster: Waxmann.
- Neuman, S. B. & Celano, D. (2001). Access to Print in Low-Income and Middle-Income Communities: An Ecological Study of Four Neighborhoods. *Reading Research Quarterly*, 36 (1), 8-26.
- Parrila, R., Aunola, K., Leskinen, E., Nurmi, J.-E. & Kirby, J. R. (2005). Development of Individual Differences in Reading: Results From Longitudinal Studies in English and Finnish. *Journal of Educational Psychology*, 97 (3), 299-319.
- Pfost, M., Dörfler, T. & Artelt, C. (2010). Der Zusammenhang zwischen außerschulischem Lesen und Lesekompetenz: Ergebnisse einer Längsschnittstudie am Übergang von der Grund- in die weiterführende Schule. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 42 (3), 167-176.

- Pfost, M., Karing, C., Lorenz, C. & Artelt, C. (2010). Schereneffekte im ein- und mehrgliedrigem Schulsystem: Differenzielle Entwicklung sprachlicher Kompetenzen am Übergang von der Grund- in die weiterführende Schule? *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 24 (3), 259-272.
- Pfost, M., Dörfler, T. & Artelt, C. (2011). Reading Competence Development of Poor Readers in a German Elementary School Sample: An Empirical Examination of the Matthew-Effect Model. *Journal of Research in Reading*. Early View: DOI: 10.1111/j.1467-9817.2010.01478.x
- Philipp, M. (2011a). *Lesen und Geschlecht 2.0. Fünf empirisch beobachtbare Achsen der Differenz erneut betrachtet*. Verfügbar unter: http://www.leseforum.ch/myUploadData/files/2011_1_Philipp.pdf.
- Philipp, M. (2011b). *Lesesozialisation in Kindheit und Jugend: Lesemotivation, Leseverhalten und Lesekompetenz in Familie, Schule und Peer-Beziehungen*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Philipp, M. (2012). Was wirkt? Zehn Prinzipien einer nachweislich wirksamen Literalitätsförderung. In M. Philipp & A. Schilcher (Hrsg.), *Leseflüssigkeit, Lesestrategien und Selbstregulation – das Lesen in heterogenen Gruppen systematisch fördern* [Arbeitstitel]. Velber: Friedrich.
- Phillips, L. M., Norris, S. P., Osmond, W. C. & Maynard, A. M. (2002). Relative Reading Achievement: A Longitudinal Study of 187 Children from First through Sixth Grades. *Journal of Educational Psychology*, 94 (1), 3-13.
- Rescorla, L. & Rosenthal, A. S. (2004). Growth in Standardized Ability and Achievement Test Scores from 3rd to 10th Grade. *Journal of Educational Psychology*, 96 (1), 85-96.
- Retelsdorf, J., Köller, O. & Möller, J. (2010). On the Effects of Motivation on Reading Comprehension Growth in Secondary School. *Learning and Instruction*. Online first: doi:10.1016/j.learninstruc.2010.11.001
- Retelsdorf, J. & Möller, J. (2008). *Lesemotivation und Lesekompetenz: Schulformabhängige Entwicklungen in der Sekundarstufe?* Vortrag am 25. August, Kiel: Universität Kiel, Arbeitsgruppe für Empirische Pädagogische Forschung.
- Robinson, J. P. & Lubienski, S. T. (2010). The Development of Gender Achievement Gaps in Mathematics and Reading during Elementary and Middle School: Examining Direct Cognitive Assessments and Teacher Ratings. *American Educational Research Journal*. Online first: doi: 10.3102/0002831210372249
- Savolainen, H., Ahonen, T., Aro, M., Tolvanen, A. & Holopainen, L. (2008). Reading Comprehension, Word Reading and Spelling as Predictors of School Achievement and Choice of Secondary Education. *Learning and Instruction*, 18 (2), 201-210.
- Scarborough, H. S. & Parker, J. D. (2003). Matthew Effects in Children with Learning Disabilities: Development of Reading, IQ, and Psychosocial Problems from Grade 2 to Grade 8. *Annals of Dyslexia*, 53, 47-71.
- Schaffner, E. (2009). Determinanten des Leseverstehens. In W. Lenhard & W. Schneider (Hrsg.), *Diagnostik und Förderung des Leseverständnisses* (S. 19-44). Göttingen: Hogrefe.
- Schaffner, E., Schiefele, U., Drechsel, B. & Artelt, C. (2004). Lesekompetenz. In PISA-Konsortium Deutschland (Hrsg.), *PISA 2003. Der Bildungsstand der Jugendlichen in Deutschland - Ergebnisse des zweiten internationalen Vergleichs* (S. 93-110). Münster: Waxmann.
- Schwippert, K., Hornberg, S., Freiberg, M. & Stubbe, T. C. (2007). Lesekompetenz von Kindern mit Migrationshintergrund im internationalen Vergleich. In W. Bos, S. Hornberg, K.-H. Arnold, G. Faust, L. Fried, E.-M. Lankes, K. Schwippert & R. Valtin (Hrsg.), *IGLU 2006. Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich* (S. 249-269). Münster: Waxmann.
- Shaywitz, B. A., Holford, T. R., Holohan, J. M., Fletcher, J. M., Stuebing, K. K., Francis, D. J. & Shaywitz, S. (1995). A Matthew Effect for IQ but Not for Reading: Results from a Longitudinal Study. *Reading Research Quarterly*, 30 (4), 894-906.
- Sirin, S. R. (2005). Socioeconomic Status and Academic Achievement: A Meta-Analytic Review of Research. *Review of Educational Research*, 75 (3), 417-453.
- Sonnenschein, S., Stapleton, L. M. & Benson, A. (2010). The Relation between the Type and Amount of Instruction and Growth in Children's Reading Competencies. *American Educational Research Journal*, 47 (2), 358-389.
- Stanat, P. & Schneider, W. (2004). Schwache Leser unter 15-jährigen Schülerinnen und Schülern in Deutschland: Beschreibung einer Risikogruppe. In U. Schiefele, C. Artelt, W. Schneider & P. Stanat (Hrsg.), *Struktur, Entwicklung und Förderung von Lesekompetenz. Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000* (S. 243-273). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Stanovich, K. E. (1986). Matthew Effects in Reading: Some Consequences of Individual Differences in the Acquisition of Literacy. *Reading Research Quarterly*, 21 (4), 360-407.
- Tach, L. M. & Farkas, G. (2006). Learning-Related Behaviors, Cognitive Skills, and Ability Grouping When Schooling Begins. *Social Science Research*, 35 (4), 1048-1079.
- Torppa, M., Tolvanen, A., Poikkeus, A.-M., Eklund, K., Lerkkanen, M.-K., Leskinen, E. & Lyytinen, H. (2007). Reading Development Subtypes and Their Early Characteristics. *Annals of Dyslexia*, 57 (1), 3-32.

Über den Autor

Maik Philipp, Dr. phil., ist wissenschaftlicher Mitarbeiter am Zentrum Lesen der Pädagogischen Hochschule FHNW. Seine Forschungsschwerpunkte sind Lese- und Mediensozialisation, Lesedidaktik und Kompetenzerwerb durch Peers.

Car on donnera à celui qui a...

Les caractéristiques individuelles et sociodémographiques et leur rôle dans l'effet Matthieu en lien avec la compréhension de la lecture

Maik Philipp

Chapeau

Il y a de bons et de mauvais lecteurs, PISA l'a une fois de plus montré récemment. Mais de telles études, fondées sur des tests uniques, ne disent rien des raisons pour lesquelles les adolescent-e-s deviennent de bons ou de mauvais lecteurs. L'effet Matthieu éclaire de manière intuitive ces disparités. Il met en évidence l'accroissement, avec le temps, des différences entre certains groupes: "Car on donnera à celui qui a, mais à celui qui n'a pas, on ôtera même ce qu'il a." L'auteur de l'article tente de savoir si ce mécanisme biblique est confirmé par la recherche en littérature et qui il concerne vraiment.

Mots-clés

Effet Matthieu, compréhension de la lecture, statut socioéconomique, socialisation par la lecture

Dieser Beitrag wurde in der Nummer 2/2011 von leseforum.ch veröffentlicht.