



Leseselbstkonzept und Leseleistung in PISA

Vortrag im Rahmen des
Abschlussworkshops zum DFG-Netzwerk
„Forschungsfeld Lesen – Lesen als Totalphänomen“

Johanna Leck M. A.

13.06.2024

Inhaltsverzeichnis



UNIVERSITÄT
HEIDELBERG
ZUKUNFT
SEIT 1386

1. Hinführung zum Thema

2. Theoretische Grundlage

3. Stand der Forschung

4. Hypothesen

5. Methode

6. (Vorläufige) Ergebnisse

7. Fazit und Ausblick

Literatur



Hinführung zum Thema

Hinführung zum Thema



UNIVERSITÄT
HEIDELBERG
ZUKUNFT
SEIT 1386

OECD-Studie

Soziale Herkunft entscheidet noch immer über Bildungserfolg

Ein neuer Bericht der OECD bestätigt wieder einmal: Das Bildungssystem in Deutschland ist weiterhin nicht in der Lage, die Koppelung zwischen sozialer Herkunft und Bildungserfolg aufzubrechen. Doch das müsste nicht so sein.



Startseite > Panorama

Deutschland erlebt neuen Pisa-Schock: Schülerinnen und Schüler so schlecht wie noch nie

06.12.2023, 06:45 Uhr
Von: Marenz Blatzinger

Kostenlos

Drucken



Pisa-Frust in Deutschland: Die deutschen Schüler haben so schlecht abgeschnitten wie noch nie. (Symbolbild) © imagebroker/Imago/Screenshots/OECD



Lernen für Pisa. © Thomas Plafßmann

Hinführung zum Thema



UNIVERSITÄT
HEIDELBERG
ZUKUNFT
SEIT 1386

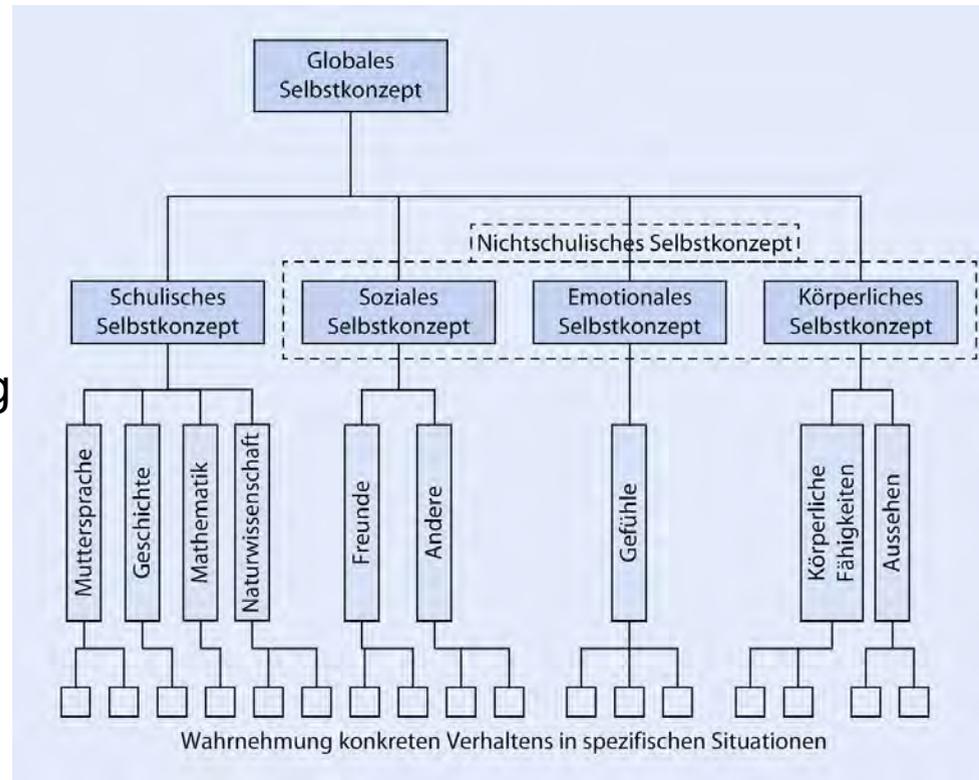


Bildquelle: <https://zitate-welt.net/erfolg-zitate/>

Hinführung zum Thema – Exkurs: Selbstkonzept



- Selbstkonzept: Überzeugungen über das eigene Selbst (z. B. über Persönlichkeitseigenschaften, Fähigkeiten, Meinungen anderer über einen etc.)
- Kognitiv(-beschreibend) – affektiv-evaluativ: Selbstwert (eigenständig vs. Teil?) (Gerrig & Zimbardo, 2018; Moschner & Dickhäuser, 2018)
- Akademisches / schulisches / Fähigkeits- / Begabungsselbstkonzept: Überzeugungen über Fähigkeiten in Schulfächern bzw. Domänen



Hinführung zum Thema



- Selbstkonzept an sich wichtige Variable in der pädagogischen Psychologie, v.a. im Zusammenhang mit Leistung – viel Forschung dazu, große Relevanz für die Praxis
- Dieser Zusammenhang wird unter anderem in der Situated Expectancy-Value Theory (SEVT) integriert, die allerdings bisher noch nicht häufig im internationalen Kontext untersucht wurde, insbes. für die Domäne Lesen
- Es gibt mit PISA 2018 einen Datensatz, der diese Überprüfung ermöglicht
- Praxisrelevanz in Domäne Lesen insbesondere für Deutschdidaktik bzw. Muttersprachdidaktik
- Aufbau auf Geng et al. (2022): positive Effekte von Leseselbstkonzept (competence) und intrinsischer Lesemotivation auf Lesemenge und Leseleistung, negativer Effekt von Leseselbstkonzept (difficulty) auf Leseleistung und Lesemenge
- Über Geng et al. (2022) hinaus: mehr Theorie, Mediationszusammenhang, Berücksichtigung des Interaktionsterms, Ausschluss von Ländern mit fehlenden Daten bei Lesevariablen



Theoretische Grundlage

Theoretische Grundlage

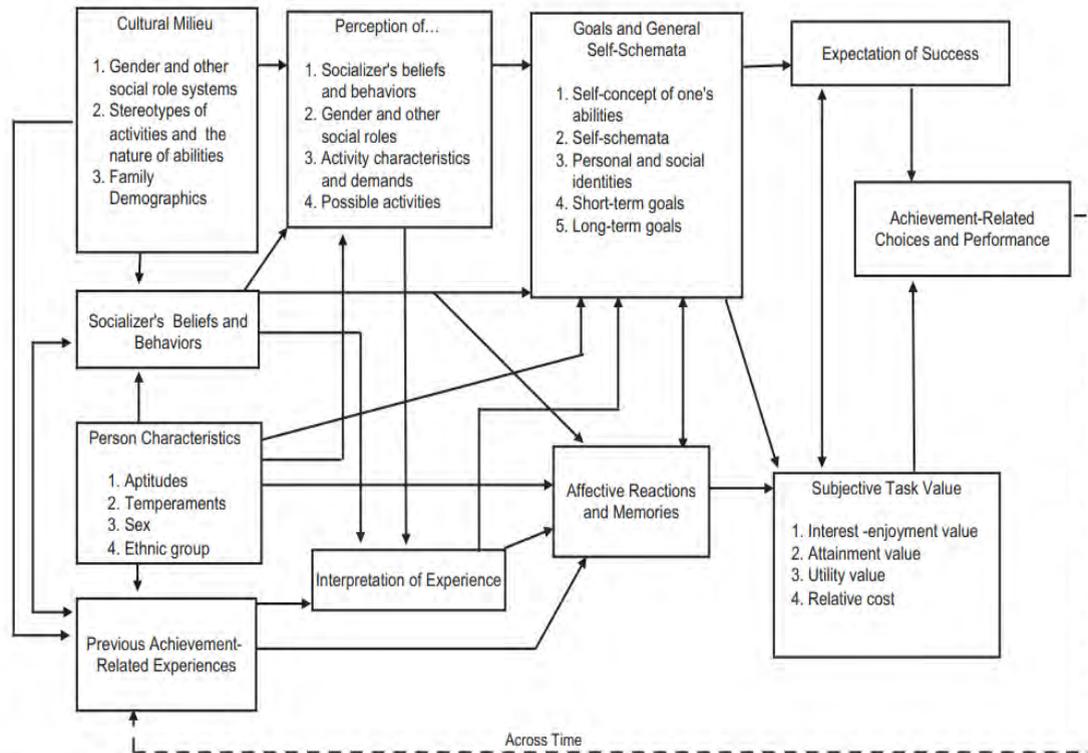


Fig. 1 Eccles, Wigfield, and colleagues' expectancy-value theory (SEVT) of achievement performance and choice.

Modell der SEVT nach Eccles, Wigfield et al. (Eccles & Wigfield, 2020)

Theoretische Grundlage



Erfolgserwartungen

- Definition: Überzeugungen, die ein Individuum hat in Bezug auf die eigene Leistung in einer bevorstehenden Aufgabe (Eccles & Wigfield, 2020)

Subjektiver Aufgabenwert

- Qualität, die ein Individuum in einer Aufgabe sieht, woraufhin er oder sie die Aufgabe beginnt oder auch nicht, je nach dem, wie die Qualität zu den eigenen Zielen, Bedürfnissen und Werten passt (Eccles, 2005; Eccles et al., 1983)
- Unterteilung in vier verschiedene Komponenten: interest or enjoyment value, attainment value, utility value, cost (Wigfield & Eccles, 2020)

Interaktionsterm: Erfolgserwartung x Aufgabenwert

- Nicht in Grafik enthalten
- Wieder eingeführt von Nagengast et al. (2011)
- Seine Relevanz ist empirisch bestätigt, i.d.R. positiver Interaktionseffekt, allerdings eher kleine Effekte und geringer Beitrag zur Varianzaufklärung (Nagengast et al., 2011; Trautwein et al., 2012)

Theoretische Grundlage: Empirische Evidenz für das Modell



- Insgesamt ist das Modell empirisch gut belegt
- Erfolgserwartungen und subjektiver Aufgabenwert sind sehr domänenspezifisch (Bong, 2001; Eccles et al., 1993), daher Überblick für die Domäne Lesen – dafür gibt es einige Studien, die verschiedene Pfade belegen (Möller & Retelsdorf, 2008; Olivier et al., 2020; Retelsdorf & Möller, 2008)
- auch zu Mediationszusammenhängen (Schoor, 2016; Yeung et al., 2022)
- Auch mit PISA-Daten (Guo et al., 2021; Mews & Pöge, 2019; Nagengast et al., 2011; Niehues et al., 2020)



Stand der Forschung

Stand der Forschung I



Akademisches Selbstkonzept und Leistung

- Zusammenhang Selbstkonzept – Leistung ist sehr domänenspezifisch → hier: Domäne Lesen
- Aber: Modelle aus allg. Zusammenhang zwischen akademischem Selbstkonzept und Leistung
- 3 Modelle: Skill development und self enhancement (Calsyn & Kenny, 1977), reciprocal effects model (REM) (Marsh, 1990)
- Forschungslücke: self-enhancement Ansatz muss noch genauer beleuchtet werden, Hinweise auf Mediationszusammenhänge (Helmke & van Aken, 1995; Marsh et al., 1999)

Leseselbstkonzept und Leseleistung

- Spezifisch für die Domäne Lesen: Zusammenhang nicht ganz so gut untersucht wie allgemein, aber auch einige Studien
- Querschnittliche Studien: meist positiver, moderater Zusammenhang (sofern perception of competence verwendet), bei Verwendung von perception of difficulty hoher, negativer Zusammenhang
- Längsschnittliche Studien: kein einheitliches Bild
- Insgesamt: positiver Zusammenhang

Stand der Forschung II



Leseselbstkonzept und intrinsische Lesemotivation

- Nicht viele Studien zu diesem Zusammenhang
- Fast ausschließlich querschnittliche Studien, darin meist positiver, moderater Zusammenhang
- Eine Längsschnittstudie: positiver Effekt (Locher et al., 2020)
- Insgesamt: positiver, moderater Zusammenhang bzw. positiver Effekt

Intrinsische Lesemotivation und Leseleistung

- Metaanalysen: moderater, positiver Zusammenhang zwischen intrinsischer Lesemotivation und Leseleistung, selbst unter Verwendung verschiedener Maße und unter Kontrolle von Drittvariablen (Schiefele et al., 2012; Toste et al., 2020)
- Querschnittsstudien: meist positiver Zusammenhang zwischen intrinsischer Lesemotivation und Leseleistung, allerdings von wechselnder Effektgröße
- Längsschnittstudien: meist positiver Effekt von intrinsischer Lesemotivation auf Leseleistung
- Insgesamt: meist positiver, moderater Zusammenhang bzw. positiver Effekt

Stand der Forschung III



Mediation

- Bisher kaum Forschung zum Mediationszusammenhang zwischen Leseselbstkonzept und Leseleistung
- Nur eine deutsche Studie: Locher et al. (2020):
 - Deutsche Schüler*innen der Klassen 7-9
 - Mediationszusammenhang gefunden für intrinsische Lesemotivation i.S.v. Lesefreude, keine Mediation bei Lesemenge und Auswahl des Buches (gemessen nach Textschwierigkeit und Buchlänge)

Stand der Forschung: Forschungslücken



UNIVERSITÄT
HEIDELBERG
ZUKUNFT
SEIT 1386

- Weitere Beleuchtung des Self-enhancement Ansatz, Hinweise auf Mediationszusammenhang
- Mediation zwischen Leseselbstkonzept und Leseleistung über intrinsische Lesemotivation im internationalen Kontext



Fragestellung & Hypothesen

Fragestellung und Hypothesen



Fragestellung:

Werden die Zusammenhänge zwischen Leseselbstkonzept und Leseleistung in verschiedenen Ländern vermittelt durch intrinsische Lesemotivation?

Hypothesen:

- Positive Zusammenhänge zwischen
 - Leseselbstkonzept und Leseleistung,
 - Leseselbstkonzept und intrinsischer Lesemotivation,
 - intrinsischer Lesemotivation und Leseleistung
- Indirekter Zusammenhang / Mediation des Zusammenhangs zwischen Leseselbstkonzept und Leseleistung über intrinsische Lesemotivation für eine deutsche Stichprobe



Methode

Methode: Daten & Stichprobe



Überblick über die PISA-Teilnehmerländer und -volkswirtschaften



OECD-Länder

Australien
Belgien
Chile
Dänemark
Deutschland
Estland
Finnland
Frankreich
Griechenland
Irland
Island
Israel
Italien
Japan
Kanada
Kolumbien
Korea
Lettland
Litauen
Luxemburg
Mexiko
Neuseeland
Niederlande
Norwegen
Österreich
Polen
Portugal
Schweden
Schweiz
Slowak. Rep.
Slowenien
Spanien
Tschech. Rep.
Türkei
Ungarn
Ver. Königreich
Ver. Staaten*

An PISA 2018 teilnehmende Partnerländer und -volkswirtschaften

Albanien
Argentinien
Baku (Aserbaidschan)
Belarus
Bosnien u. Herzegowina
Brasilien
Brunei Darussalam
Bulgarien
Chinesisch Taipei
Costa Rica
Dominik. Rep.
Georgien
Hongkong (China)
Indonesien
Jordanien
Kasachstan
Katar
Kosovo
Kroatien
Libanon
Macau (China)
Malaysia
Malta
Marokko
Montenegro
P.-S.-J.-G. (China)**
Panama
Peru
Philippinen
Republik Moldau
Republik Nordmazedonien
Rumänien
Russ. Föderation
Saudi-Arabien
Serbien
Singapur
Thailand
Ukraine
Uruguay
Ver. Arab. Emirate
Vietnam
Zypern

Partnerländer und -volkswirtschaften früherer PISA-Erhebungen

Algerien
Aserbaidschan
Guangdong (China)
Himachal Pradesh (Indien)
Kirgisistan
Liechtenstein
Mauritius
Miranda-Venezuela
Tamil Nadu-Indien
Trinidad und Tobago
Tunesien

* Puerto Rico nahm (als nicht inkorporiertes Gebiet der Vereinigten Staaten) an der PISA-Erhebung 2015 teil.

** P.-S.-J.-G. (China) bezieht sich auf die vier chinesischen Provinzen/Städte Peking, Shanghai, Jiangsu und Zhejiang, die an PISA 2018 teilnahmen. An der PISA-Erhebung 2015 hatten die vier chinesischen Provinzen/Städte Peking, Shanghai, Jiangsu und Guangdong teilgenommen.



Methode: Daten & Stichprobe



Daten

- PISA 2018
- Internationales Large Scale Assessment
- Schulqualität und Lern-Outcomes der 15-jährigen Schüler*innen
- Schwerpunktdomäne 2018: Lesen

Stichprobe

- Insgesamt: N=612.004 Schüler*innen, n=304.958 Mädchen (49,8 %) and n=307.044 Jungen (50,2 %) mit einem durchschnittlichen Alter von 15,08 Jahren (SD: 0.29067)
- Länder aus Stichprobe entfernt aufgrund von fehlenden Werten im Bereich Lesen
 - Lesekompetenzwerte für Spanien und Vietnam nicht verfügbar
 - Leseselbstkonzeptskalen für Libanon und Mazedonien nicht verfügbar
 - → Damit ca. 52.500 Fälle weniger

Methode: Variablen



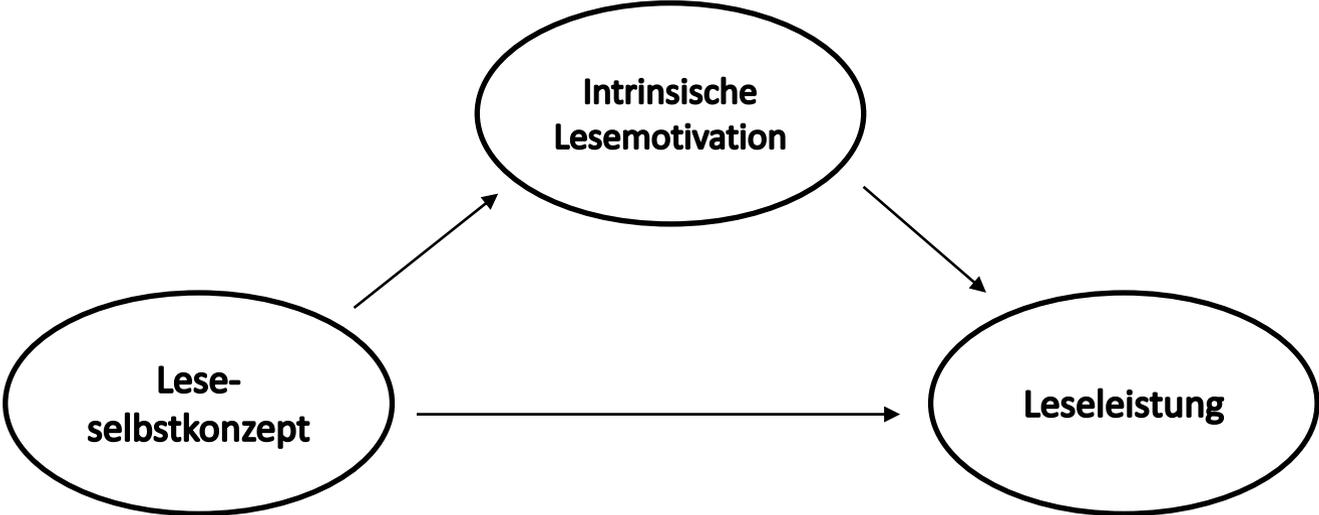
Variablen

- Leseleistung (allg. Lesekompetenzscore, 10 Plausible Values)
- Skalen für:
 - Leseselbstkonzept
 - Intrinsische Lesemotivation
- Kontrollvariablen:
 - Geschlecht
 - Sozioökonomischer Status (ESCS)

Analysen

- Pearson-Korrelationen
- Mediationsmodell

Methode: Analysen





(Vorläufige) Ergebnisse

(Vorläufige) Ergebnisse



Korrelationen

		PV1READ Plausible Value 1 in Reading	ST175Q01IA About how much time do you usually spend reading for enjoyment?	SCREADCOMP Self-concept of reading: Perception of competence (WLE)	SCREADDIFF Self-concept of reading: Perception of difficulty (WLE)	JOYREAD Joy/Like reading (WLE)
PV1READ Plausible Value 1 in Reading	Pearson-Korrelation	1	,101**	,250**	-,310**	,154**
	Sig. (2-seitig)		,000	,000	,000	,000
	N	27750191	26380671	24317585	24911849	26400071
ST175Q01IA About how much time do you usually spend reading for enjoyment?	Pearson-Korrelation	,101**	1	,294**	-,131**	,571**
	Sig. (2-seitig)	,000		,000	,000	,000
	N	26380671	27295815	25051695	24737832	27020076
SCREADCOMP Self-concept of reading: Perception of competence (WLE)	Pearson-Korrelation	,250**	,294**	1	-,308**	,389**
	Sig. (2-seitig)	,000	,000		,000	,000
	N	24317585	25051695	25233188	23264050	25122801
SCREADDIFF Self-concept of reading: Perception of difficulty (WLE)	Pearson-Korrelation	-,310**	-,131**	-,308**	1	-,185**
	Sig. (2-seitig)	,000	,000	,000		,000
	N	24911849	24737832	23264050	24911849	24805514
JOYREAD Joy/Like reading (WLE)	Pearson-Korrelation	,154**	,571**	,389**	-,185**	1
	Sig. (2-seitig)	,000	,000	,000	,000	
	N	26400071	27020076	25122801	24805514	27322790

** . Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0,01 (2-seitig) signifikant.

(Vorläufige) Ergebnisse



MODEL RESULTS

	Estimate	S.E.	Est./S.E.	Two-Tailed P-Value	Rate of Missing
PVREAD ON POC	26.629	0.365	73.001	0.000	0.074
JOYREAD	6.629	0.303	21.876	0.000	0.076
JOYREAD ON POC	0.416	0.002	209.522	0.000	0.000
Intercepts					
JOYREAD	0.271	0.002	125.643	0.000	0.000
PVREAD	451.549	0.577	783.169	0.000	0.064
Residual Variances					
JOYREAD	0.819	0.003	265.234	0.000	0.000
PVREAD	11423.256	57.217	199.649	0.000	0.106

TOTAL, TOTAL INDIRECT, SPECIFIC INDIRECT, AND DIRECT EFFECTS

	Estimate	S.E.	Est./S.E.	Two-Tailed P-Value	Rate of Missing
Effects from POC to PVREAD					
Indirect	2.755	0.126	21.858	0.000	0.076

Coming soon:
Finales
Mediationsmodell



Fazit und Ausblick

Fazit und Ausblick



- Bivariate Zusammenhänge wie auch Mediationszusammenhang liegen vor
- Leseselbstkonzept und Leseleistung:
 - Positives Leseselbstkonzept (competence) korreliert mit höherer Leseleistung
 - Negatives Leseselbstkonzept (difficulty) korreliert mit geringerer Leseleistung
- Lesefreude und Leseleistung: mehr Lesefreude korreliert mit höherer Leseleistung
- Mediation: ein höheres Selbstkonzept führt zu mehr Lesefreude führt zu höherer Leseleistung

Fazit und Ausblick



OECD-Studie

Soziale Herkunft entscheidet noch immer über Bildungserfolg

Ein neuer Bericht der OECD bestätigt wieder einmal: Das Bildungssystem in Deutschland ist weiterhin nicht in der Lage, die Koppelung zwischen sozialer Herkunft und Bildungserfolg aufzubrechen. Doch das müsste nicht so sein.





- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, Band 84, Ausgabe 2, S. 191-215.
- Bong, M. (2001). Between- and within-domain relations of academic motivation among middle and high school students: Self-efficacy, task value, and achievement goals. *Journal of Educational Psychology*, Band 93, Ausgabe 1, S. 23-34.
- Calsyn, R. J. & Kenny, D. A. (1977). Self-concept of ability and perceived evaluation of others: Cause or effect of academic achievement? *Journal of Educational Psychology*, Band 69, Ausgabe 2, S. 136-145.
- Eccles, J. S. & Wigfield, A. (1995). In the Mind of the Actor: The Structure of Adolescents' Achievement Task Values and Expectancy-Related Beliefs. *Personality and Social Psychology Bulletin*, Band 21, Ausgabe 3.
- Eccles, J. S. & Wigfield, A. (2020). From expectancy-value theory to situated expectancy-value theory: A developmental, social cognitive, and sociocultural perspective on motivation. *Contemporary Educational Psychology*, Band 61. 101859.
- Eccles, J. S., Adler, T. F., Futterman, R., Goff, S. B., Kaczala, C. M., Meece, J. J., & Midgley, C. (1983). Expectancies, values, and academic behaviors. IN: Spence, J. T., *Achievement and motivation*. S. 75-146.
- Eccles, J. S. (2005). Subjective task value and the Eccles et al. model of achievement choices. In: Elliot, A. J., & Dweck, C. S., *Handbook of competence and motivation*. New York, NY: Guilford Press. S. 105-121.
- Geng, S., Lu, Y., & Shu, H. (2022). Cross-cultural generalizability of expectancy-value theory in reading: A multilevel analysis across 80 societies. *Current Psychology*,
- Guo, J., Hu, X., Marsh, H. W., & Pekrun, R. (2021). Relations of epistemic beliefs with motivation, achievement, and aspirations in science: Generalizability across 72 societies. *Journal of Educational Psychology*,
- Helmke, A. & van Aken, M. (1995). The causal ordering of academic achievement and self-concept of ability during elementary school: A longitudinal study. *Journal of Educational Psychology*, Band 87, Ausgabe 4. S. 624-637.



- Locher, F. M., Becker, S., Schiefer, I., & Pfof, M. (2020). Mechanisms mediating the relation between reading self-concept and reading comprehension. *European Journal of Psychology of Education*.
- Marsh, H. W., & Craven, R. (2006). Reciprocal Effects of Self-concept and Performance From a Multidimensional Perspective: Beyond Seductive Pleasure and Unidimensional Perspectives. *Perspectives on Psychological Science*, Band 1, Ausgabe 2, S. 133-163.
- Marsh, H. W., Byrne, B. M., & Yeung, A. S. (1999). Causal Ordering of Academic Self-Concept and Achievement: Reanalysis of a Pioneering Study and..., *Educational Psychologist*, 34, 155-167.
- Marsh, H. W. (1990). Causal ordering of academic self-concept and academic achievement: A multiwave, longitudinal panel analysis. *Journal of Educational Psychology*. Band 82, Ausgabe 4, S. 646-656.
- Mews, S. & Pöge, A. (2019). Das Zusammenspiel von Selbstbildern, motivationalen und emotionalen Orientierungen sowie deren Einfluss auf die Mathematikleistung in der PISA-Studie 2012. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, Band 22, Ausgabe 4, S. 899-924.
- Meyer, J., Fleckenstein, J., & Köller, O. (2019). Expectancy value interactions and academic achievement: Differential relationships with achievement measures. *Contemporary Educational Psychology*, Band 58. S. 58-74.
- Möller, J. & Retelsdorf, J. (2008). Lesen oder Fernsehen? *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*. Band 40, Ausgabe 1. S. 13-21.
- Nagengast, B., Marsh, H. W., Scalas, L. F., Xu, M. K., Hau, K., & Trautwein, U. (2011). Who Took the „x“ out of Expectancy-Value Theory?: A Psychological Mystery, a Substantive-Methodological Synergy, and a Cross-National Generalization. *Psychological Science*, Band 22, Ausgabe 8. S. 1058-1066.
- Niehues, W., Kisbu-Sakarya, Y., & Selcuk, B. (2020). Motivation and maths achievement in Turkish students: are they linked with socio-economic status? *Educational Psychology*, Band 40, Ausgabe 8. S. 981-1001.
- Olivier, E., Galand, B., Hospel, V., & Delisse, S. (2020). Understanding behavioral engagement and achievement: The roles of teaching practices and student sense of competence and task value. *British Journal of Educational Psychology*, Band 90, Ausgabe 4, S. 887-909.
- Retelsdorf, J., & Möller, J. (2008). Familiäre Bedingungen und individuelle Prädiktoren der Lesekompetenz von Schülerinnen und Schülern. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*. Band 0, Ausgabe 4, S. 227-237.
- BWL / Leseselbstkonzept und Leseleistung in PISA | Johanna Leck, M.A.



- 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.
- Schoor, C. (2016). Utility of reading – Predictor of reading achievement? *Learning and Individual Differences*, 45, 151-158.
- Toste, J. R., Didion, L., Peng, P., Filderman, M., & McClelland, A. (2020). A Meta-Analytic Review of the Relations Between Motivation and Reading Achievement for K-12 Students. *Review of Educational Research*, 90(3), 420-456.
- Trautwein, U., Marsh, H., Nagengast, B., Lüdtke, O., Nagy, G., & Jonkmann, K. (2012). Probing for the multiplicative term in modern expectancy-value theory: A latent interaction modeling study.
- Wigfield, A., & Eccles, J. (2000). Expectancy-Value Theory of Achievement Motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 68-81.
- Wigfield, A., & Eccles, J. (2020). 35 Years of research on students' subjective task values and motivation: A look back and a look forward. *Advances in motivation Science*.
- Wigfield, A., Tonks, S., & Klauda, S. L. (2016). Expectancy-Value Theory. In: *Handbook of Motivation at School*. Routledge.
- Wigfield, A., Rosenzweig, E. Q., & Eccles, J. S. (2017). Achievement values: Interactions, interventions, and future directions. In Elliot, A. J., Dweck, C. S., & Yeager, D. S. (eds.): *Handbook of Competence and Motivation: Theory and Application*. The Guilford Press.
- Wigfield, A. (1994). Expectancy-value theory of achievement motivation: A developmental perspective. *Educational Psychology Review*, 6(1), 49-78.

Fragen & Diskussion



Kontakt



UNIVERSITÄT
HEIDELBERG
ZUKUNFT
SEIT 1386

Johanna Leck M. A.

johanna.leck@stiftunglesen.de / johanna.leck@stud.uni-heidelberg.de

Researchgate:

