

Eva Kaufmann

Die Lesekrise zu Beginn der Pubertät

Ursachen der Lesekrise und ihre Manifestationen
bei Jugendlichen mit Deutsch als Zweitsprache



francke |
VERLAG

Die Lesekrise zu Beginn der Pubertät

Eva Kaufmann

Die Lesekrise zu Beginn der Pubertät

Ursachen der Lesekrise und ihre Manifestationen
bei Jugendlichen mit Deutsch als Zweitsprache

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.dnb.de> abrufbar.

Umschlagabbildung: © 2015 Eva Kaufmann, Ligist

Gefördert mit freundlicher Unterstützung der Österreichischen Forschungsgemeinschaft Wien.

© 2015 · Narr Francke Attempto Verlag GmbH + Co. KG
Dischingerweg 5 · D-72070 Tübingen

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt.
Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne
Zustimmung des Verlages unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für
Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und
Verarbeitung in elektronischen Systemen.
Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem und säurefreiem Werkdruckpapier.

Internet: www.francke.de
E-Mail: info@francke.de

Druck und Bindung: docupoint GmbH, Magdeburg
Printed in Germany

ISBN 978-3-7720-8560-4

Viviamo comodi dentro alle nostre virgolette
Ma il mondo è molto più grande, più grande di così
Se uno ha imparato a contare fino a sette
Vuol mica dire che l'otto non possa esserci...
(Lorenzo Cherubini, Jovanotti)

Danksagung

Mein herzlichster Dank gilt allen, die zum Gelingen dieser Dissertation und zu ihrer Veröffentlichung beigetragen haben.

Allen voran möchte ich meinen Betreuern Univ.-Prof. Mag. Dr. phil. Sabine Schmölzer-Eibinger und O. Univ.-Prof. Dr. phil. Paul Portmann-Tselikas danken, die mich in vielerlei Hinsicht bestärkt und motiviert, und mich bei Problemen aller Art immer unterstützt haben.

Ein großes Dankeschön geht an alle SchülerInnen, die dazu bereit waren, bei der Fragebogenuntersuchung mitzumachen und die sich die Zeit genommen haben, mit mir über ihre Lesegewohnheiten zu sprechen. Ohne sie wäre diese Arbeit nicht möglich gewesen.

Danke an meine SchülerInnen Tara Ivancic, Julia Setznagel, Lukas Steinegger und Nicole Weinrauch, die sich mit großer Begeisterung als fotogene Modelle für das Titelblatt zu Verfügung gestellt haben.

Dank sagen möchte ich auch an die drei Grazer Schulen, die es mir ermöglicht haben, den empirischen Teil dieser Arbeit unter ihrer Obhut durchzuführen und die mich sehr herzlich aufgenommen haben, allen voran Mag. Anna Grigoriadis und Prof. Mag. Eva Ponsold.

Großer Dank gebührt Mag. Bernhard Weninger für die gute Zusammenarbeit bei der Suche nach Kooperationsschulen und bei der Durchführung der Fragebogenuntersuchung. Herzlichen Dank auch an Dr. Sarah Mercer für die vielen Tricks und Anregungen für die Durchführung der Interviews.

Danke an meinen Lektor Tillman Bub für die stetige Unterstützung und Hilfestellung in sämtlichen Belangen im Zuge der Veröffentlichung.

Außerdem möchte ich mich bei all jenen bedanken, für die stete Bekräftigung und Motivation eine Selbstverständlichkeit waren: Danke an Mag. Sandra Kaiser, Mag. Susanne Ehss und Mag. Dorrit Jauk, MA für die vielen, vielen Anstöße zur Überarbeitung, den Erfahrungsaustausch und das hilfreiche Feedback. Danke für eure Unterstützung und Begeisterung im Prozess der Veröffentlichung.

Vielen Dank an Mag. Makbule Cetin und DI (FH) Amela Supukovic und ihre Familien für die große Hilfe, vor allem während der Anfangsphase der Entstehung dieser Arbeit.

Ein besonderer Dank gilt meinen Eltern, die mich während meiner gesamten Studienzeit stets tatkräftig unterstützen und immer hinter mir stehen. Ohne euch wäre ich nie so weit gekommen.

Ein spezielles Dankeschön möchte ich meinem Herzenspartner Stephan aussprechen. Danke dafür, dass du mich an den dunkelsten Arbeitstagen von der Lektüre, dem Statistikprogramm oder dem Schreiben weggeholt hast, um mich auf andere Gedanken zu bringen. Danke dafür, dass du stets Verständnis, und für jedes noch so kleine und banale (Statistik-)Problem offene Ohren hast. Danke für Trost und Tränentrocknen, wenn die Verzweiflung besonders groß war. Danke, dass du immer an mich geglaubt hast. Ohne dich und deine stetige Unterstützung hätte ich dieses Projekt niemals abschließen können.

Inhaltsverzeichnis

Danksagung	5
Einleitung	11
 Teil I – Theoretische Grundlagen: Entwicklung der Lesekrise, Leseverhalten und Lesesozialisation	 15
1. Die Lesekrise, ihre Vorläufer und ihre Überwindung	 17
1.1. Literalität und Theorien der Lesesozialisation.....	17
1.2. Instanzen der Lesesozialisation.....	22
1.3. Phasen der Lesesozialisation	25
1.4. Die pubertäre Lesekrise und ihre Überwindung.....	29
2. Leseprozesse und Leseerwerb in Erst- und Zweitsprache	 31
2.1. Lesen in der Erst- und Zweitsprache.....	31
2.1.1. Was ist Lesen?	31
2.1.2. Lesen in der Zweitsprache und die Bedeutung der Erstsprache	34
2.2. Frühkindliche Sprach- und Leseförderung	36
3. Lesen und Medien	41
3.1. Medienzugang.....	41
3.2. Mediennutzung und Leseverhalten	44
3.2.1. Lesehäufigkeit und Einstellungen zum Lesen.....	45
3.2.2. Bevorzugte Medien und Genres	49
3.3. Buchlesefunktionen.....	55
3.4. Lesehemmende und -anregende Faktoren	58
3.4.1. Lesehemmungen.....	58
3.4.2. Lektüeranregungen und Beschaffung von Lesestoff	60
3.5. Lesekompetenz, -motivation und -selbstkonzept.....	62
3.5.1. Lesekompetenz	62
3.5.2. Lesemotivation und Leseselbstkonzept.....	67

4. Lesen in Familie und Peergroup	69
4.1. Lesen in der Familie	69
4.1.1. Vorbildwirkung der Eltern.....	70
4.1.2. Anschlusskommunikation innerhalb der Familie.....	71
4.1.3. Buchbestand im Elternhaus.....	72
4.2. Lesen im Freundeskreis	72
5. Lesen und Schule	75
5.1. Textauswahl und Umgang mit Texten im Unterricht.....	75
5.2. Leseanregungen und Leseförderung in der Schule.....	78
6. Das Pyramidenmodell: Faktoren der Lesekrise	83
 Teil II – Manifestationen der Lesekrise	 91
1. Hypothesen und Fragestellungen.....	93
2. Untersuchungsdesign.....	95
2.1. Fragebogenuntersuchung	96
2.1.1. Ablauf.....	96
2.1.2. Fragebogenitems.....	97
2.1.3. Auswertung der Fragebögen	101
2.1.4. Beschreibung der Stichprobe	102
2.2. Leitfrageninterviews	104
2.2.1. Interviewleitfaden	105
2.2.2. Durchführung der Interviews.....	106
2.2.3. Transkription der Interviews und Zeichenschlüssel	107
2.2.4. Kurzportraits der interviewten SchülerInnen.....	109
3. Familiärer Hintergrund und Medienzugang.....	125
3.1. Sozialer Hintergrund der Eltern.....	125
3.2. Medienzugang im Elternhaus	130
3.2.1. Verfügbarkeit von Lesemedien.....	130
3.2.2. Buchbesitz im Elternhaus	134
3.2.3. Buchbesitz der Kinder.....	136
4. Lesen in der Freizeit.....	141
4.1. Mediennutzung	141

4.1.1. Nutzung der Lesemedien Tageszeitung, Buch, Zeitschrift und Internet.....	141
4.1.2. Gelesene Bücher in der Freizeit	155
4.2. Leseselbstkonzept	164
4.3. Medienpräferenzen.....	175
4.3.1. Einstellung zum Lesen.....	175
4.3.2. Beliebtheit von Zeitung, Zeitschrift und Texten im Internet	178
4.3.3. Präferierte Buchgenres	187
4.4. Buchlesefunktionen.....	213
4.5. Gründe zu lesen und was davon abhält	233
4.5.1. Gelegenheiten, um zum Buch zu greifen	233
4.5.2. Gründe, die vom Lesen abhalten.....	244
4.6. Veränderungen im Leseverhalten.....	260
4.6.1. Veränderungen in Lesehäufigkeit und Lesefreude.....	261
4.6.2. Veränderungen der beliebtesten Lesemedien und Genres	262
5. Lesen in der Familie und im Freundeskreis	265
5.1. Leseumfeld in der Familie	265
5.2. Anschlusskommunikation	272
5.3. Lektüretipps und -anregungen	283
6. Lesen in und für die Schule	297
6.1. Lesefreude in der Schule	297
6.2. Texte im Deutschunterricht	304
6.3. LehrerInneninteresse an SchülerInnenmeinung.....	311
6.4. Anzahl der gelesenen Bücher für die Schule.....	318
7. Leseprozesse und Leseerwerb in Erst- und Zweitsprache.....	333
7.1. Frühkindliche Sprachförderung.....	333
7.2. Sprachverteilung im Buchbesitz und bei den gelesenen Büchern.....	341
7.3. Sprachverwendung im Elternhaus und im Freundeskreis	343

Teil III – Diskussion der Ergebnisse	355
1. Zusammenführung und Diskussion der Ergebnisse ...	357
1.1. Medienzugang im Elternhaus.....	357
1.2. Lesen in der Freizeit.....	360
1.2.1. Mediennutzung.....	360
1.2.2. Leseselbstkonzept.....	362
1.2.3. Medienpräferenzen	364
1.2.4. Buchlesefunktionen.....	367
1.2.5. Gründe zu lesen und was davon abhält.....	368
1.3. Lesen in der Familie und im Freundeskreis	369
1.3.1. Leseumfeld in der Familie	369
1.3.2. Anschlusskommunikation.....	371
1.3.3. Lektüretipps und -anregungen.....	372
1.4. Lesen in und für die Schule	372
1.4.1. Lesefreude in der Schule.....	372
1.4.2. Texte im Deutschunterricht.....	373
1.4.3. LehrerInneninteresse an SchülerInnenmeinung	374
1.4.4. Anzahl der gelesenen Bücher in der Schule.....	375
1.5. Leseprozesse und Leseerwerb in Erst- und Zweitsprache.....	376
1.5.1. Frühkindliche Sprachförderung	376
1.5.2. Sprachverteilung im Buchbesitz und bei den gelesenen Büchern	377
1.5.3. Sprachverwendung im Elternhaus und im Freundeskreis	378
2. Abschließende Überlegungen	379
2.1. Bezüge zum Pyramidenmodell.....	379
2.2. Überprüfung der zentralen Hypothese und Beantwortung der Fragestellungen.....	384
2.3. Fazit der empirischen Studie und Ausblick	385
Abbildungsverzeichnis	387
Tabellenverzeichnis	393
Literaturverzeichnis	395
Online-Quellen.....	406
Anhang	409

Einleitung

In der neueren Lesesozialisationsforschung häufen sich Befunde über kritische Phasen in der Leseentwicklung von Kindern und Jugendlichen, die sich zwischen dem 8. und 10. Lebensjahr und dem 11. und 13. Lebensjahr datieren lassen (vgl. u.a. Graf 1995, Kleedorfer 2008, Garbe 2009b). Vor allem die zweite Lesekrise am Übergang zur Pubertät führt dazu, dass ein großer Anteil der Jugendlichen zu Nicht-Lesern wird (vgl. u.a. Bonfadelli/Fritz 1993, Franz 1993, Fritz 1991, Gattermaier 2003, Pieper et al. 2004, Köcher 1993, Lührs 2007, Wollscheid 2008). Internationale Vergleichsstudien wie PISA und PIRLS zeigen, dass die Lesefreude und Lesehäufigkeit der Kinder und Jugendlichen mit zunehmendem Alter sinkt und in vielen Fällen die Lesekarrieren sogar beendet werden (vgl. Schreiner 2007; Schreiner/Schwantner 2009; Suchan/Wallner-Paschon/Schreiner 2009).

Daten, die den Abbruch der Lesekarrieren belegen, stammen allerdings fast ausschließlich von Jugendlichen mit Deutsch als Muttersprache, Daten und Ergebnisse zu Kindern mit Migrationshintergrund, deren Erstsprache nicht Deutsch ist¹, sind marginal bis gar nicht vorhanden. Beispielsweise gibt es keine Belege dafür, wie sich die Präferenzen von DaZ-Kindern im Hinblick auf bevorzugte Lesemedien oder Genres entwickeln, wie sich ihr Leseselbstkonzept im Altersverlauf verändert oder welche Funktionen das Buchlesen für sie hat.

Inspiziert durch persönliche Erfahrungen mit Freundinnen nicht-deutscher Muttersprache und deren Familien und mein grundsätzliches Interesse am Lesen und der Vermittlung und Aufrechterhaltung von Lesefreude im Unterricht entwickelte sich sukzessive mein Wunsch, das Problem, warum Heranwachsende ab einer gewissen Altersstufe allmählich das Interesse am Lesen verlieren, wissenschaftlich zu untersuchen. Nach der Lektüre einschlägiger Fachliteratur entstand die Idee für eine empirische Untersuchung.

Im Zentrum der Anlage und Erstellung der empirischen Untersuchung steht die Frage nach zentralen Faktoren der Lesekrise und der Frage, inwieweit

¹ Im Rahmen der vorliegenden Arbeit werden Kinder mit Migrationshintergrund, deren Erstsprache nicht Deutsch ist, als DaZ-LernerInnen bezeichnet, und von der Gruppe der Kinder mit Deutsch als Muttersprache/Erstsprache (DaM) abgegrenzt. Mit dem Begriff „Deutsch als Zweitsprache“ (DaZ) wird hier auf jene Sprache Bezug genommen, die Kinder mit Migrationshintergrund nach ihrer Erstsprache in ihrer frühen Kindheit ungesteuert erlernen (vgl. Ahrenholz 2008a: 5f.). Kinder ohne Migrationshintergrund, deren Erstsprache Deutsch ist, werden im Folgenden als DaM-LernerInnen bezeichnet.

sich das Leseverhalten und die LeseEinstellung von DaM- und DaZ-Kindern unterscheidet und im Altersverlauf verändert. Darüber hinaus stellt sich die Frage, ob sich im Verlauf der Lesekrise und somit in den Lesegewohnheiten der DaZ-Kinder unterschiedliche Ausprägungen in Erst- und Zweitsprache lokalisieren lassen.

Es wird von der folgenden, grundlegenden **Hypothese** ausgegangen: Auch bei Jugendlichen, die eine andere Muttersprache als Deutsch haben, tritt eine Lesekrise auf, die sich in Faktoren wie Lesehäufigkeit oder Lektürepräferenzen manifestiert, egal, ob es sich um Lesetexte in der Erst- oder Zweitsprache handelt.

Im Mittelpunkt der vorliegenden Untersuchung stehen die Fragen: Tritt auch bei DaZ-Kindern eine Lesekrise auf, wenn ja, auf welche Faktoren des Leseverhaltens wirkt sich diese aus? Welche Unterschiede treten im Verlauf der Lesekrise zwischen DaM- und DaZ-Kindern auf? Gibt es bei DaZ-Kindern Unterschiede im Verlauf der Lesekrise bei Texten in der Erst- und Zweitsprache?

Ziel der vorliegenden Untersuchung ist es herauszufinden, wann bei DaM- und DaZ-Kindern eine Lesekrise auftritt, ob sich diese in Faktoren wie Lesehäufigkeit oder Lektürepräferenzen manifestiert und ob bzw. wie sie von den Kindern bewältigt wird. Ebenso werden Unterschiede von DaM- und DaZ-Kindern im Verlauf der Lesekrise aufgezeigt und einander gegenüber gestellt. Die vorliegende Dissertation soll einen Querschnitt des Leseverhaltens und der Lesegewohnheiten von Kindern und Jugendlichen mit deutscher und nicht-deutscher Muttersprache im Alter von 12 bis 15 Jahren erstellen. Auf diese Weise sollen Entwicklungen und Veränderungen im Leseverhalten in einem zeitlichen Verlauf dargestellt werden, um die Lesekrise, sofern sie auftritt, zeitlich möglichst genau einordnen zu können.

Ebenfalls soll im Rahmen dieser Arbeit untersucht werden, ob das Geschlecht, der soziale Hintergrund der SchülerInnen, deren Zugang zu Lese- und Medien, ihre Lesefreude und Leseselbstkonzept, sowie das Alter der Kinder einen besonderen Einfluss auf ihr Leseverhalten haben. Als Basis dient hierfür das im ersten Teil der vorliegenden Arbeit vorgestellte Pyramidenmodell, welches versucht, die verschiedenen Faktoren der Lesekrise zueinander in Beziehung zu bringen und Zusammenhänge bzw. Abhängigkeiten aufzuzeigen. Das Pyramidenmodell soll hinsichtlich seiner Gültigkeit empirisch überprüft werden.

Die vorliegende Dissertation gliedert sich in drei Teile. Im ersten Teil werden die theoretischen Grundlagen zur Entwicklung von Lesen und Leseverhalten vorgestellt, wobei insbesondere auf theoretische und empirische Daten zur Lesekrise bzw. zum Leseverhalten von Kindern und Jugendlichen der Sekundarstufe I Bezug genommen wird. Im zweiten Teil werden detail-

lierte Ergebnisse der Fragebogenuntersuchung sowie der Leitfrageninterviews vorgestellt, die sich thematisch an den im ersten Teil vorgestellten Kernpunkten orientieren. Die Auswertung der umfangreichen Daten zum Leseverhalten von DaM- und DaZ-Kindern erfolgt unter Berücksichtigung der theoretischen Grundlagen, die im ersten Teil dieser Arbeit vorgestellt werden. In einem dritten Teil werden die Ergebnisse der empirischen Untersuchung mit den theoretischen Grundlagen und dem aktuellen Forschungsstand abgeglichen und diskutiert.

Anmerkung: Für eine gendergerechte Schreibweise wird das Binnen-I eingesetzt, solange die Lesbarkeit nicht beeinträchtigt wird. Eine Ausnahme sind Quellen, die wörtlich wiedergegeben werden.

Teil I – Theoretische Grundlagen:

Entwicklung der Lesekrise, Leseverhalten und Lesesozialisation

Da die theoretischen Grundbegriffe, auf denen die vorliegende Arbeit basiert, in der einschlägigen Fachliteratur durchaus nicht eindeutig definiert und einheitlich verwendet werden, ist es nötig, diese von verwandten oder in ähnlicher Weise verwendeten Begriffen und Konzepten abzugrenzen, um den theoretischen Rahmen dieser Arbeit abzustecken. Insbesondere soll der Begriff der Lesekrise an sich definiert werden (Kapitel 1).

Im theoretischen Teil wird weiters auf Faktoren eingegangen, die Einfluss auf die Entwicklung des Leseverhaltens der Kinder und somit auch auf die Ausbildung und Überwindung der Lesekrise haben. Zunächst soll in Kapitel 2 der Zusammenhang von frühkindlicher Sprachförderung, Sprachverwendung im Elternhaus und in der Peergroup betrachtet werden. Danach folgt in Kapitel 3 der große Komplex von Lesen und Medien, hierzu gehören Themen wie Medienzugang und Mediennutzung, im Speziellen auch das Leseverhalten und die Funktionen, die die Lesemedien für die Jugendlichen haben. Weiters soll in Kapitel 4 der Zusammenhang von Lesen, Bildung und sozialer Herkunft behandelt werden, und das Lesen in Familie und Freundeskreis näher erläutert werden. Von Bedeutung für die Entwicklung des Leseverhaltens ist außerdem der Zusammenhang von Lesen und Schule bzw. Deutschunterricht (Kapitel 5).

1. Die Lesekrise, ihre Vorläufer und ihre Überwindung

Der Begriff der Lesekrise ist in den großen Kontext der Literalitätsentwicklung und Lesesozialisationsforschung eingebettet und lässt sich ohne eine vorherige Erläuterung der Grundzüge dieser theoretischen Konzepte nicht ausreichend und exakt definieren. Aus diesem Grund werden im Folgenden zunächst einige grundlegende Theorien zur Literalität und Sozialisationsforschung zusammengefasst.

1.1. Literalität und Theorien der Lesesozialisation

Der Begriff der Literalität stammt ursprünglich aus den Sozial- und Kulturwissenschaften und wurde von der Sprachwissenschaft übernommen, wo Literalität wie folgt definiert wird: Unter Literalität versteht man

(...) gesellschaftliche Zustände, die dadurch gekennzeichnet sind, dass nicht nur repräsentative Teile der Bevölkerung lesen und schreiben können, sondern dass auch das gesellschaftliche Leben insgesamt durch Formen schriftlicher Kommunikation bestimmt ist. (Günther/Ludwig 1994: VIII)

Im Zentrum steht bei dieser Definition die gesellschaftliche Perspektive von Literalität, die auch für den Rahmen der vorliegenden Arbeit von großer Bedeutung ist: Die literale Entwicklung von Kindern vollzieht sich immer in sozialen und gesellschaftlichen Kontexten¹, das Umfeld der Instanzen Familie, Freundeskreis und Schule werden daher an dieser Stelle besonders eingehend betrachtet.

Wenn in dieser Arbeit von Lesen gesprochen wird, dann geschieht dies in Anlehnung an Böck (2007: 9), die das Lesen in all seinen Facetten unter dem Blickwinkel als „Umgang mit Schrift, mit Inhalten, die schriftlich vermittelt und zugänglich gemacht werden“ (ebda.: 9) betrachtet, und sich nicht auf die „Fähigkeiten der Decodierung von schriftlichen Texten und deren verstehende Rekonstruktion“ (ebda.: 9) beschränkt: „Lesen ist Umgang mit Schrift, mit Inhalten, die schriftlich vermittelt und zugänglich gemacht wer-

¹ In diesem Kontext sind auch die zahlreichen „New Literacy Studies“ zu sehen, die zwar aus den unterschiedlichsten Forschungsrichtungen entstanden sind, denen aber gemein ist, dass sie den Zusammenhang der Entwicklung literaler Fähigkeiten mit soziokulturellen Faktoren und dem sozialen Wandel betrachten (vgl. Böck/Kress 2010: 5).

den“ (ebda.: 9). Der Begriff der Literalität umfasst aber mehr als dies der hier verwendete Lesebegriff vermag, wie es Schmölzer-Eibinger definiert:

Literat sein bedeutet in der Lage zu sein, eine schriftsprachlich geprägte Sprache im jeweiligen gesellschaftlichen und sozialen Kontext zu verstehen und zu verwenden, das heißt mit unterschiedlichen Optionen der geschriebenen gesprochenen Sprache in einer Schriftkultur kompetent umgehen und über sie als ‚kulturelle Werkzeuge‘ verfügen zu können. (Schmölzer-Eibinger 2008: 40)

Um die soziale Einbettung des hier vorherrschenden Literalitäts- und Lesebegriffs weiter zu verdeutlichen und zu illustrieren, soll im Folgenden der Zugang der Sozialisationstheorie zu diesem Konzept betrachtet werden.

Die Lesesozialisationsforschung ist in einen disziplinenübergreifenden Forschungszusammenhang eingebettet, der „von der Untersuchung des Schriftspracherwerbs bis zur Textverarbeitungsforschung, von der Lese- und Literaturdidaktik bis zur Medien- und Kulturpsychologie, von der Medienpädagogik bis zur Schul- und Jugendforschung reicht“ (Hurrelmann 2004b: 38). Sie stützt sich auf zwei Hauptquellen, die *Sozialisationstheorie* und die *Rezeptionsästhetik*. Diese beiden Theorien sollen kurz erläutert werden, um im Anschluss die Lesesozialisationsforschung genauer beschreiben zu können.

Der Begriff der *Sozialisation* hat seinen Ursprung in der Soziologie, und wurde bereits von Emile Durkheim (1858-1917) ganz allgemein als „gesellschaftliche Einflussnahme auf die individuelle Entwicklung“ (Scherr 2008: 46) verstanden.

In der Diskussion über den Sozialisationsbegriff kristallisierten sich zwei unterschiedliche Erklärungsansätze heraus, bei welchen das Verhältnis von Anlage und Umwelt auf den Sozialisationsprozess im Mittelpunkt steht, also die Frage, ob das Verhalten einer Person durch ihre genetischen Dispositionen oder durch ihre Umgebung bestimmt wird.² Dabei geht man heute von einer Wechselwirkung zwischen Anlage und Umwelt aus, da „wir mit einer Reihe von Entwicklungsmöglichkeiten geboren [werden], die anschließend von der Umwelt, in der wir leben, geformt werden. Die Muster menschlichen Sozialverhaltens sind weder angeboren noch ein für allemal fixiert.“ (Geulen 2001: 127). So lässt sich der Begriff ‚Sozialisation‘ nach K. Hurrelmann wie folgt definieren:

Sozialisation bezeichnet den Prozeß, in dessen Verlauf sich der mit einer biologischen Ausstattung versehene menschliche Organismus zu einer sozial

² Zu dieser grundlegenden Diskussion und allgemein zur Geschichte des Sozialisationsbegriffs vgl. u.a. Esser 1993: 29-118 und 141-215; Geulen 2004: 10-17; Geulen 2005: 13-90; Geulen 2007: 138f.; Korte 2006; Mühlbauer 1980.

handlungsfähigen Persönlichkeit bildet, die sich über den Lebenslauf hinweg in Auseinandersetzung mit den Lebensbedingungen weiterentwickelt. (Hurrelmann 2001: 14)

Wichtig hierbei ist der Fokus auf die Aktivität des Individuums, das sich seine Biographie selbst konstruiert.

Auch die Rezeptionsästhetik hat Eingang in die Lesesozialisationsforschung genommen (vgl. Garbe 2009a: 169f.), bei der ebenfalls das handelnde Individuum im Zentrum steht: Die LeserInnen konstruieren im Akt des Lesens den Sinn des Textes für sich jeweils neu, es handelt sich nicht um eine passive Sinnentnahme, sondern um eine aktive Sinnkonstruktion.

Zunächst sollen die beiden Begriffe ‚Lesesozialisation‘ und ‚literarische Sozialisation‘ näher definiert und voneinander abgegrenzt werden. Nach Bettina Hurrelmann versteht man unter Lesesozialisation Folgendes:

[...] die Aneignung der Kompetenz zum Umgang mit Schriftlichkeit in Medienangeboten unterschiedlicher technischer Provenienz (Printmedien, audiovisuelle Medien, Computermidien) und unterschiedlicher Modalität (fiktional-ästhetische und pragmatische Texte). Dabei geht es nicht nur um den Erwerb der Fähigkeit zur Dekodierung schriftlicher Texte, sondern zugleich um den Erwerb von Kommunikationsinteressen und kulturellen Haltungen. (Hurrelmann 1999: 112, zitiert nach Garbe 2009a: 170)

Der Begriff der *Literarischen Sozialisation*³ bezieht sich hauptsächlich auf die literarische Kultur und behandelt den Erwerb einer Rezeptions- und Verarbeitungskompetenz von literarischen Texten in den verschiedenen Präsentationsformen (vgl. ebda.). Durch die Beschränkung auf literarische Textsorten ist der Terminus der literarischen Sozialisation enger gefasst als jener der Lesesozialisation, aber durch die Betonung von schriftlichen und nicht-schriftlichen Medien gleichzeitig auch weiter gefasst. Im Rahmen der vorliegenden Arbeit soll allerdings der Begriff der Lesesozialisation als Oberbegriff für die literarische Sozialisation verwendet werden.

Die beiden Hauptfragen (vgl. ebda.) von Lesesozialisationsforschung und literarischer Sozialisationsforschung sind einerseits, wie ein Kind oder Erwachsener zu einem gewohnheitsmäßigen, habituellen Leser wird, und welche Faktoren für eine gelingende Leseentwicklung wichtig sind; andererseits stellt sich die Frage, welche Rückwirkungen die Lektüre auf den Prozess der Sozialisation und der Persönlichkeitsbildung hat.

In der aktuellen Diskussion wird die Lesesozialisation als Prozess der *Konstruktion* (vgl. Groeben 2004 und Groeben/Schroeder 2004) verstanden. Dieses Modell wurde im Rahmen des DFG-Schwerpunktprogramms „Lese-

³ Vgl. dazu auch Eggert/Garbe 1995.

sozialisation in der Mediengesellschaft“ erarbeitet und soll nun näher erläutert werden.

Grundlage für das Konzept der Ko-Konstruktion ist die oben bereits kurz angesprochene Annahme der Sozialisation als Prozess der Wechselwirkung zwischen dem Individuum (Mikro-Ebene) und der Ebene des gesellschaftlichen Systems (Makro-Ebene). Das Individuum ist einerseits ein aktives Individuum, das aus den Möglichkeiten, die ihm von der Gesellschaft geboten werden, wählt, und andererseits durch seine Entscheidungen gleichzeitig die gesellschaftliche Realität mitbestimmt und verändert. Wichtig ist aber in diesem Modell eine weitere Ebene zwischen Mikro- und Makroebene einzufügen, die es dem Individuum ermöglicht, durch persönliche Kontakte und Austausch mit den gesellschaftlichen Normen in Berührung zu kommen. Diese zusätzliche Ebene wird als Mesoebene bezeichnet und beinhaltet all jene Instanzen, die für das Individuum von Bedeutung sind, um kulturelle Erfahrungen zu erwerben, nämlich die Familie, die Schule bzw. das Bildungssystem und die Peergroup. Die nachstehende Grafik (nach Garbe 2009a: 172) soll die verschiedenen Ebenen und Akteure der Lesesozialisation verdeutlichen, die in der Lesesozialisation eine Rolle spielen.

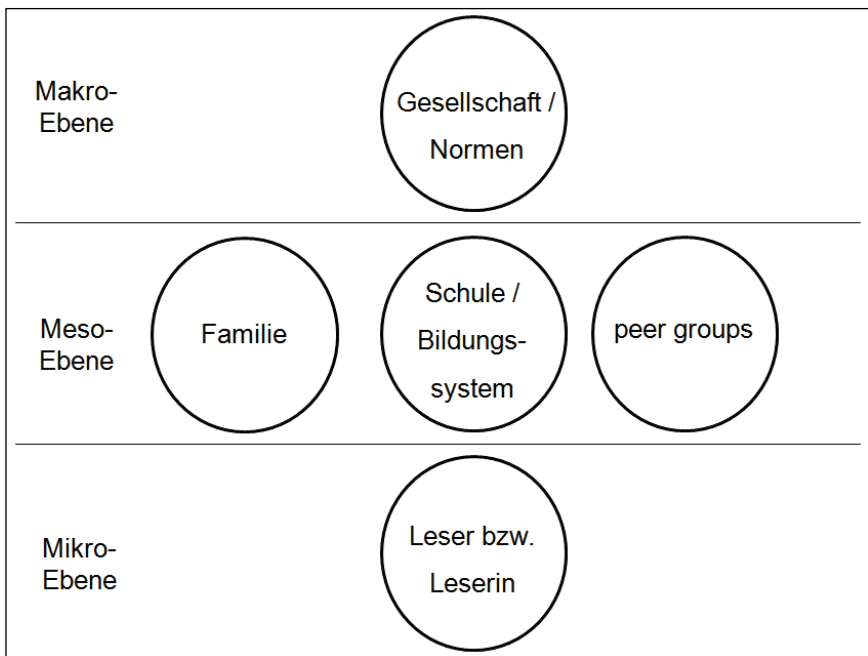


Abbildung 1: Ebenen und Akteure der Lesesozialisation

Garbe (vgl. ebda.) erklärt dieses Modell anhand eines schulischen Beispiels. Personen, die der Mesoebene zuzuordnen sind, wie zum Beispiel Lehrpersonen, orientieren sich bei der Gestaltung ihres Unterrichts an Vorgaben der Makro-Ebene, wie beispielsweise an Lehrplänen und Medienangeboten aus der Gesellschaft. Die Lehrperson ko-konstruiert nun aus den Angeboten der Makroebene in Verbindung mit ihrer persönlichen Lesesozialisation ihre individuellen Unterrichtseinheiten. Die SchülerInnen, die sich auf der Mikroebene befinden, ko-konstruieren sich wiederum im Laufe ihrer Sozialisation ihre persönliche Lesebiografie.

Von der gesamtgesellschaftlichen Makroebene zur Mikroebene der einzelnen Lese Persönlichkeit gibt es somit zwei Vermittlungsschritte, die theoretisch als Ko-Konstruktion gefasst werden: Gesellschaft/Staat – Schule – Lehrkraft einerseits, Lehrkraft – MitschülerInnen – Unterricht – einzelne Schülerin andererseits. (Garbe 2009a: 173)

Die Basis dieses Modells bildet das „Grundmodell der soziologischen Erklärung“ von Esser (Esser 1993: 91-118, vgl. dazu auch Groeben 2004: 151-159), das in Abbildung 2 skizziert ist. Dieses Modell umfasst die „überindividuelle Ebene der sozialen Situation“ und die „Individualebene des Akteurs und seiner Handlungen“ (ebda.) und veranschaulicht anhand von drei „Logiken“, nämlich der Logik der Situation, der Logik der Selektion und der Logik der Aggregation, die Prozesse des sozialen Wandels.

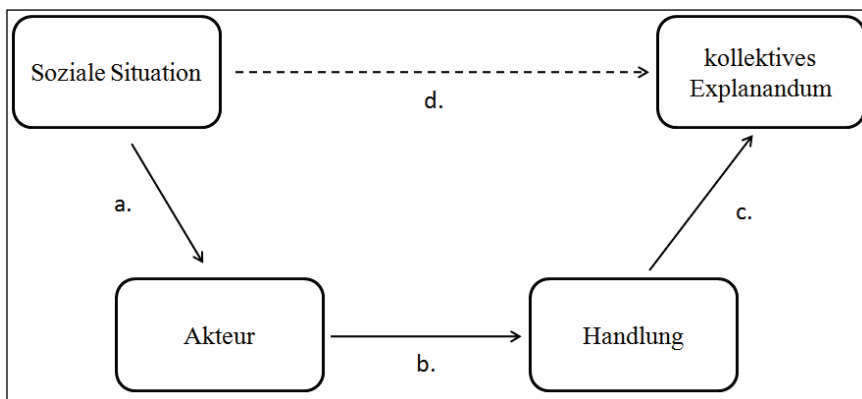


Abbildung 2: Das Grundmodell der soziologischen Erklärung nach Esser

Der erste Schritt einer soziologischen Erklärung ist auf der Makroebene angesiedelt und wird als „Logik der Situation“ (a.) bezeichnet. Die zentralen

Fragen hierbei sind, „welche Bedingungen in der Situation gegeben sind und welche Alternativen die Akteure haben“ (Groeben 2004: 151).

In weiterer Folge werden Erklärungen für die Handlungen der Akteure auf der Mikroebene gesucht, dies wird als „Logik der Selektion“ (b.) im Modell angeführt. Die individuellen Handlungsentscheidungen können zu fünf Gruppen zusammengefasst werden, je nachdem, in welchem Verhältnis die beiden Ebenen zueinander stehen: *Reduplikation*, *Selektion*, *Kombination*, *Modifikation* und *Negation* (vgl. Groeben 2004: 161f.). Garbe (vgl. Garbe 2009a: 174) erklärt diese fünf Möglichkeiten der Ko-Konstruktion anhand der Handlungsentscheidungen für das Leseverhalten, die ein Kind im Kontext der Familie treffen kann. Es kann das Vorbild der Eltern nachahmen, also deren Verhalten *reduplizieren*, oder aus dem Verhalten der Eltern eine Wahl treffen, *selektieren*. Weiters besteht die Möglichkeit, Verhaltensweisen aus dem Leseverhalten der Eltern, Geschwister und anderer Personen zu einem neuen Handlungsmuster zu verschmelzen, also zu *kombinieren*, einzelne Handlungsmuster zu verändern, zu *modifizieren*, oder alle Verhaltensmuster der Eltern abzulehnen, zu *negieren*.

Der dritte Schritt, am Übergang zwischen Mikro- und Makroebene, ist die „Logik der Aggregation“ (c.) und bezeichnet die gesellschaftlichen Veränderungen auf der Makroebene, die durch die individuellen Handlungsschritte auf der Mikroebene entstehen. Diese Veränderungen werden in der Grafik durch den gestrichelten Pfeil (d.) angedeutet.

Wie bereits erwähnt, ist diesem Modell aufgrund der Komplexität des Gesellschaftssystems eine Zwischenebene zwischen Mikro- und Makroebene hinzuzufügen. Die Mesoebene „bildet die Gesamtheit und den Zusammenhang der verschiedenen Settings [...], in die das Kind zu verschiedenen Zeiten involviert ist; hierzu gehören auch informelle soziale Netzwerke (z.B. Freundes- und Bekanntenkreise)“ (Geulen 2005: 71). Auf die Akteure der Mesoebene soll im Folgenden, aber auch in weiter unten folgenden Abschnitten genauer eingegangen werden, da diese die wichtigsten Instanzen der Lesesozialisation sind, und einen enormen Einfluss auf die Entstehung und Überwindung der Lesekrise der Jugendlichen haben.

1.2. Instanzen der Lesesozialisation

Die Instanzen der Lesesozialisation können in zwei Gruppen unterteilt werden: Als informelle Instanzen werden die Familie und der Freundeskreis aufgefasst, als formelle Instanz die Schule sowie der Kindergarten. Alle drei Instanzen sind im Modell der Lesesozialisation als Ko-Konstruktion der Mesoebene zuzuordnen (vgl. Abbildung 1). An dieser Stelle soll nur ein

kurzer Überblick über diese drei Instanzen gegeben werden, da sie in den folgenden Kapiteln noch detaillierter behandelt werden.

Die Familie wird generell in der Forschung als wichtigste Instanz der Lesesozialisation gesehen (vgl. u.a. Hurrelmann/Hammer/Nieß 1993, Hurrelmann 2002a, Garbe 2009a). Der Hauptgrund dafür ist, dass sie den frühesten und längsten Einfluss auf das Individuum hat. Weiters liegt die große Bedeutung der Familie in der Nachhaltigkeit ihrer Einflüsse, da diese alltäglich, diffus, ungeplant und von Beziehungen abhängig sind (vgl. Hurrelmann 2004a: 169). Dies bedeutet, dass es sich um permanente Beeinflussungen handelt, die weder zeitlich noch räumlich begrenzt sind und nicht in einem institutionellen Rahmen vermittelt werden, die ungeplant und nicht zielgerichtet von Statten gehen und stets aus der Beziehung und aus Interaktionen mit Personen hervorgehen. Die Grundaufgabe der Familie in der frühen Lesesozialisation ist, den Kindern

[...] einen (emotionalen, motivationalen und kognitiven) Zugang zur konzeptionellen Schriftlichkeit im Medium der Mündlichkeit zu eröffnen. Dies geschieht durch vielfältige Formen der prä- und paraliteralen Kommunikation, d.h. der Einführung in situationsabstrakten Umgang mit Sprache durch Sprachspiele, Kinderlieder, Erzählen und Vorlesen bzw. gemeinsames Kinderbuch-Lesen. (Garbe 2009a: 181).

Die Häufigkeit und Intensität der gemeinsamen Lesesituationen, der Konfrontation mit dekontextualisierter Sprache⁴ hat also Auswirkungen auf die Literalitätsentwicklung der Kinder, indem sie die Anschlusskommunikation und Aktivitäten wie beispielsweise Bibliotheks- oder Buchhandlungsbesuchen beeinflussen, außerdem die Lesefreude, -dauer und -häufigkeit der Kinder (vgl. Hurrelmann 2002a: 138f.). Ferner zeigt sich auch deutlich, dass der Faktor Schicht und Bildung im Rahmen der familiären Lesesozialisation eine große Rolle spielt, worauf in den folgenden Abschnitten noch mehrmals eingegangen wird.

Die traditionelle Hauptaufgabe der formellen Sozialisationsinstanz Schule ist es, die Kinder in die Schriftlichkeit einzuführen, beginnend beim basalen

⁴ Koch/Oesterreicher (1990) unterscheiden bei den Begriffen Mündlichkeit und Schriftlichkeit zwei Aspekte, nämlich Konzeption und Medium. Der mediale Aspekt bezieht sich auf das Medium der Sprache, also ob die Sprache lautlich oder grafisch verwendet wird, während sich der Aspekt der Konzeption auf die Art des verwendeten Sprachregisters konzentriert. Beispielsweise sind Vorträge zwar medial mündlich, aber konzeptionell schriftlich, hingegen handelt es sich bei den Sprechblasen von Comics um medial schriftliche, aber konzeptionell mündliche Äußerungen (vgl. ebda.: 5).

Lesen- und Schreibenlernen, bis hin zum Literaturunterricht (vgl. Fritzsche 2004: 211ff.).

Garbe (Garbe 2005a: 10ff.) betont, dass die Volksschuljahre von großer Bedeutung für die Entwicklung einer stabilen Lesemotivation und Lesefreude sind, aber auch, dass diese Zeit sehr problematisch sein kann. Der Grund dafür ist, dass die Kinder bereits mit einem ausgeprägten Wissen über narrative Texte in die Schule kommen, da sie durch ihre Eltern, aber auch durch das Fernsehen und andere Medien, mit komplexen Handlungsdarstellungen konfrontiert wurden. Nun müssen sie, um das Lesen und Schreiben zu lernen, sich wieder mit den einfachsten Wörtern und Sätzen beschäftigen, und machen die Erfahrung,

[...] dass das Entziffern der Schrift so mühevoll und langwierig ist, dass sie in ihren literarischen Verstehensfähigkeiten durch selbst gelesene Textchen nicht befriedigt werden können. Sie müssen lange Zeit so viel Energie auf diejenigen kognitiven Prozesse verwenden, die geübten Lesern überhaupt nicht mehr ins Bewusstsein dringen, dass eine differenzierte Konstruktion und Metawahrnehmung von Sinnzusammenhängen des Gelesenen kaum möglich ist, ganz im Gegensatz zur visuellen oder auditiven Rezeption von Geschichten. (Rosebrock 2003: 94, zitiert nach Garbe 2005a: 11)

Die Schule kann durch einen buchorientierten und anregungsreichen Unterricht, der die Kinder und ihre Interessen mit einbezieht, auch jene Kinder fördern, die eine nur geringe Leseförderung in ihrem Elternhaus erfahren. Dass dies auch in der Sekundarstufe häufig nicht der Fall ist, zeigen Studien wie beispielsweise jene von Gattermeier (vgl. Gattermeier 2003: 374): Die Leseinteressen der SchülerInnen finden kaum bis gar keinen Eingang in den Literaturunterricht, somit stehen sich häufig Schul- und Privatlektüre der SchülerInnen dichotom gegenüber.

Die am wenigsten empirisch erforschte Instanz der Lesesozialisation ist jene der *Peergroup*. Der Begriff ‚Peergroup‘ wird von Garbe (Garbe 2009a: 202) wie folgt definiert: Es handelt sich um

[...] miteinander nicht verwandte Individuen mit etwa gleichem Alter und Status [...], die in ihrer Entwicklung annähernd gleich weit sind, einander in aller Regel positiv gesonnen sind, einen wechselseitigen Einfluss aufeinander ausüben, Interessen teilen und [...] in Gruppen auftreten. (Garbe 2009a: 202)

Die besondere Bedeutung der Peergroup für Jugendliche im Rahmen ihrer Lesesozialisation besteht vor allem in der Anschlusskommunikation zu Texten, was sich beispielsweise besonders deutlich im Harry Potter-Phänomen zeigt (vgl. Rosebrock 2004: 250f.): Die Diskussion der Heranwachsenden

über die Inhalte der Bücher fand zu einem Großteil innerhalb der Peergroup statt.

1.3. Phasen der Lesesozialisation

Wie bereits erläutert wurde, wird Lesesozialisation im Rahmen dieser Arbeit als Prozess verstanden, der in zweierlei Hinsicht auf das Individuum einwirkt: Einerseits von außen, als personale bzw. soziale Instanzen und Institutionen, andererseits von innen heraus, als biologische bzw. psychologische Reifungsprozesse und individuelle Handlungsziele. Im Folgenden soll ein Verlaufsmodell der Lesesozialisation vorgestellt werden, das aus dem Bereich der Lesebiografieforschung stammt. Dieses wurde von Werner Graf (vgl. Graf 1995, 1996, 1999, 2002, 2004 und 2010) aus der Analyse von Lektüreautobiografien erstellt. An dieser Stelle ist bereits im Vorfeld anzumerken, dass dieses Modell durch die Analyse von geglückten Leseautobiografien entstanden ist, und aus diesem Grund nicht ohne Einschränkungen und Abwandlungen auf die Lesesozialisation aller Kinder und Jugendlichen anzuwenden ist. Auf diese Problematik soll jedoch an anderer Stelle näher eingegangen werden.

Die nachstehende Grafik (nach Kleedorfer 2008 und Garbe 2009b) soll einen ersten Überblick über die Verlaufsformen der Lesesozialisation nach Graf geben.

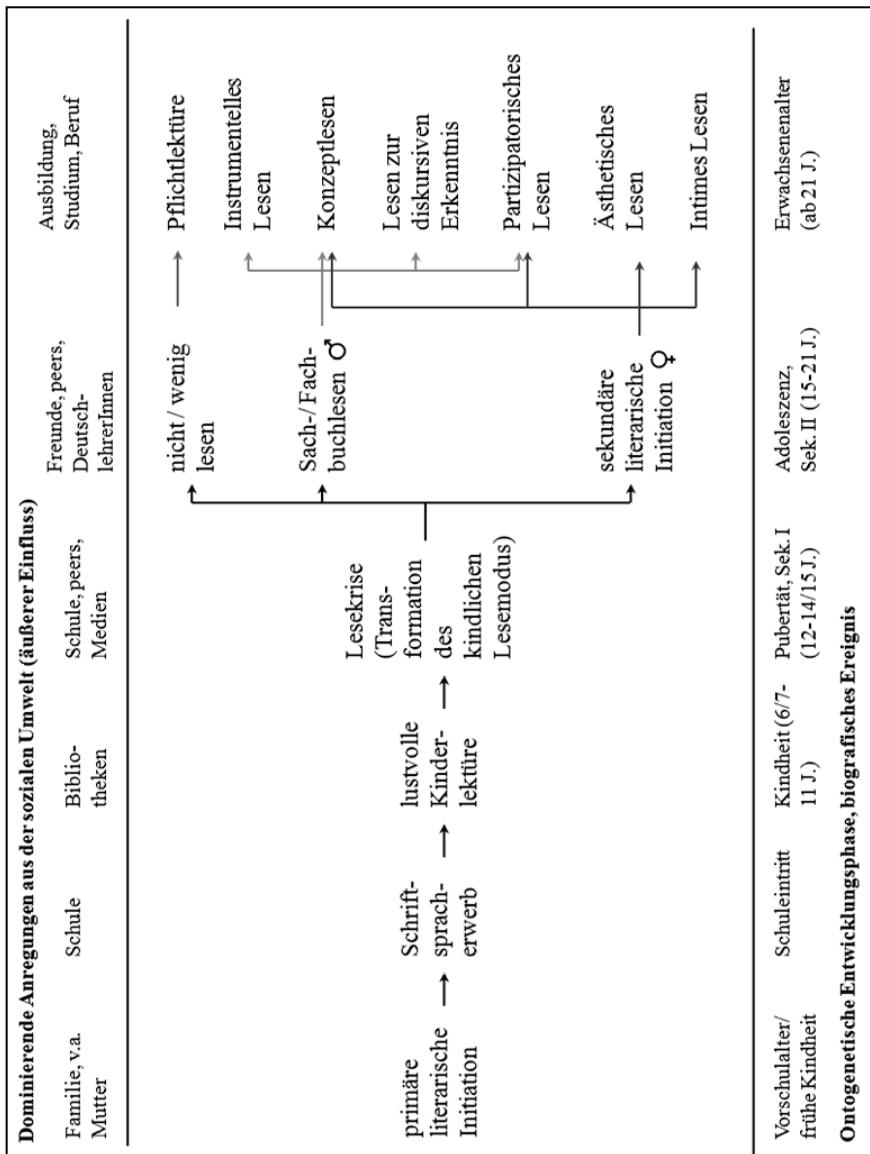


Abbildung 3: Verlaufsformen der Lesesozialisation nach Graf

Die Phase der *Lesekrise* wird in diesem Modell zu Beginn der Pubertät angesiedelt, zwischen dem 12. und 15. Lebensjahr. Um jedoch diese zentrale Phase umfassend und in all ihren Facetten darstellen zu können, ist es not-

wendig, den Verlauf der Lesesozialisation von Beginn an zu beschreiben, beginnend mit dem Vorschulalter.

Der erste Kontakt mit konzeptionell schriftlicher Sprache und somit auch mit Büchern und dem Leseakt an sich erfolgt in frühester Kindheit, die Kinder haben bereits Erfahrungen mit konzeptuell schriftlicher Sprache. Diese ersten Erfahrungen mit Texten machen sie lange vor dem Schuleintritt, in der Regel durch die primären Bezugspersonen, die Eltern. Diese Phase, das Kennenlernen und Umgehen mit konzeptionell schriftlichen Texten, bezeichnet Graf als „primäre literarische Initiation“ (vgl. Graf 1995: 99f.).

Typischerweise handelt es sich hierbei um klassische Vorlesesituationen bzw. um das gemeinsame Ansehen von Bilderbüchern, was in der Regel an fixe Rituale, wie beispielsweise die Gute-Nacht-Geschichte, gebunden ist. Zentral ist hierbei, dass sich bei den Kindern im Idealfall eine primäre Neugier für die Welt der Bücher ausbildet, und dass sie „das Eintauchen in verbal vermittelte fiktionale Welten als etwas Befriedigendes [...] erleben“ (Garbe 2005a: 10). Wichtig für die Ausbildung eines stabilen Interesses für Geschichten und Bücher ist auch bereits in dieser frühen Phase die prä- und paraliterarische Kommunikation zwischen Eltern und Kindern, worauf allerdings später detaillierter eingegangen wird. Auch das Lesen als Verhaltensweise wird in dieser Phase von den Kindern wahrgenommen, unter der Voraussetzung, dass Eltern, Geschwister oder andere Bezugspersonen als Lesevorbilder vorhanden sind (vgl. Graf 1995: 101f.). Dieses literale Wissen der Kinder, das bereits vor dem Eintritt in die Schule ausgeprägt ist, bezeichnen Schmidlin/Feilke (2005: 12f.) als „vorschulisches literales Wissen“.

In der Phase der primären literarischen Initiation liegt es an der Familie, das Interesse an Texten und am Lesen zu fördern. Durch den Kindergarten als Sozialisationsinstanz besteht jedoch die Möglichkeit, mangelnde Leseförderung des Elternhauses abzufangen und positive Impulse zu setzen (vgl. u.a. Garbe 2005a: 10), worauf ebenfalls im Verlauf dieser Arbeit noch eingegangen wird.

Mit dem Eintritt in die Schule und dem damit verbundenen Erwerb der Schriftsprache und des Lesenlernens finden sich die ersten Spannungsmomente (vgl. ebda.: 10f.) im Prozess der Lesesozialisation. Grund dafür ist, dass die Kinder durch den Kontakt mit dem Fernsehen, mit Filmen und dem Vorlesen bereits relativ ausgeprägte literarische bzw. narrative Rezeptionskompetenzen ausgebildet haben und somit mit vielschichtigen Geschichten vertraut sind. Nun müssen sie sich aber für den Lese- und Schreibunterricht mit den einfachsten Wörtern und Sätzen auseinandersetzen; außerdem ist das Lesenlernen an sich äußerst schwierig und anstrengend, da die komple-

nen kognitiven Prozesse⁵ während des Lesevorgangs noch nicht automatisiert sind. Dies kann zu Frustrationen führen und erzeugt häufig keine weitere Motivation, sich mit Texten auseinanderzusetzen.

Wenn allerdings die Motivation des Kindes, selbstständig Geschichten lesen zu können, sehr ausgeprägt ist, gibt es nur wenige Probleme im Übergang zum Selbstlesen, und das „Lesenkönnen [wird als] Gewinn an Unabhängigkeit“ (Graf 1995: 102) und als „Emanzipationsschritt“ (ebda.: 103) angesehen. Dennoch ist es von größter Bedeutung, den basalen Lese- und Schreibunterricht so anzulegen, dass dabei die Lesemotivation der Kinder nicht verloren geht.⁶

In dieser Phase sind die Kinder bei der Wahl der Lesestoffe noch auf Unterstützung von außen, also von Eltern, Lehrern und anderen Bezugspersonen angewiesen, und so erweisen sich oft Buchgeschenke als erfolgversprechende Leseanreize (vgl. ebda.)

Wird die Phase des Schriftspracherwerbs nach zwei bis drei Schuljahren positiv abgeschlossen, beginnt nach Graf mit 7 bis 8 Jahren die Phase der lustvollen, intensiven Kinderlektüre (vgl. Graf 1995: 107ff.), die bis zum Beginn der Pubertät reicht. Das Lesen dient primär dem Lustgewinn und der Phantasiebefriedigung (vgl. Graf 1996: 188). Zwar unterscheiden sich die bevorzugten Lesestoffe von Mädchen und Jungen voneinander, dennoch ist ihr Lesemodus derselbe, die Kinder versinken in den fiktionalen Welten und vergessen alles um sich herum (vgl. Graf 1996: 187).

Dennoch findet sich diese Phase der „Lesesucht“ nicht bei allen Kindern, sondern hauptsächlich bei Mädchen aus Elternhäusern, in denen das Lesen einen hohen Stellenwert hat. Im Gegensatz dazu sind es vor allem Jungen, die sich bereits in diesem Alter von Texten abwenden und alternativen Medien wie Fernsehen, Computer oder Videospielen zuwenden (vgl. Garbe 2005a: 11), was als Indiz für eine erste Lesekrise gesehen werden kann. Allgemein lässt sich sagen, dass die Phase der Lesesucht in der Regel von späteren VielleserInnen durchlebt wird.

⁵ Einen detaillierten Überblick über die Entwicklung der basalen Lese- und Schreibfähigkeiten gibt Scheerer-Neumann 1996 und 2006a.

⁶ Ideen, wie ein solcher Unterricht aussehen könnte, gibt Bertschi-Kaufmann [u.a.] 2008 in der Reihe „Lesen. Das Training“, in der Lesefertigkeiten, Lesegeläufigkeit und Lesestrategien mit den verschiedensten Übungen trainiert werden können. Außerdem gibt Sampl 2006c einen Überblick darüber, welche neuen Schwerpunkte in der LehrerInnenausbildung gesetzt werden (können).

1.4. Die pubertäre Lese Krise und ihre Überwindung

Mit dem Eintritt in die Pubertät, ungefähr im Alter von elf bis zwölf Jahren bis zum 15. Lebensjahr, ändert sich plötzlich alles. Lesestoffe, die zuvor noch lustvoll verschlungen wurden, verlieren ihren Reiz, da die ständig wiederkehrenden Motive und Formen für die LeserInnen langweilig werden und das Schematische der Machart der Kinderliteratur durchschaut wird (vgl. Graf 1996: 196). Diese Phase wird von Graf als „Lese Krise“ oder „literarische Pubertät“ bezeichnet (vgl. Graf 1995: 114ff.). Charakteristisch dafür sind Veränderungen in der Lesefreude, der Lesehäufigkeit und der Lesefrequenz, aber auch Veränderungen im Lesemodus, welche in den folgenden Abschnitten näher erläutert werden.

Unter dem Begriff ‚Lese Krise‘ wird im Verlauf dieser Arbeit eine Vielzahl an Veränderungen im Leseverhalten von Heranwachsenden im Alter von elf bis 16 Jahren zusammengefasst, die dazu führen, dass sich die Lesehäufigkeit, Lesedauer, die Wahl der präferierten Lesestoffe, aber auch die Lesefreude ändern. All diese Veränderungen passieren nicht ruckartig von einem Moment zum anderen, sondern entwickeln sich im Laufe dieser Zeitspanne; ebenso wenig verändern sich alle Aspekte des Leseverhaltens gleichzeitig. Aus diesem Grund soll mit dem Begriff ‚Lese Krise‘ nicht der Zeitraum bezeichnet werden, sondern die Veränderungen im Leseverhalten und der -einstellung an sich, die in diesem Lebensalter auftreten. Diese Phase bildet das Zentrum der Untersuchungen der vorliegenden Arbeit und soll deshalb in den folgenden Abschnitten aus den verschiedensten Perspektiven näher untersucht werden.

Die Überwindung der pubertären Lese Krise zeigt sich in einer Transformation der bisherigen kindlichen Leseweise. Graf definiert drei typische „Ausprägungen des erwachsenen Verhältnisses zu Büchern“ (Graf 1995: 115). Einerseits beschreibt er den überwiegend männlichen Sach- und Fachbuchleser, dessen Leseverhalten durch einen Abbruch der Lektüre von fiktiven Texten gekennzeichnet ist, und die meist weiblichen Belletristik-Leserinnen, die Romane präferieren. Die dritte Form des Verhältnisses zu Büchern ist jene des völligen Abbruchs der eigenen Lesekarriere (vgl. Graf 2010: 94-106). Alle drei LeserInnenkategorien haben ein verschiedenes Repertoire an Lesemodi (vgl. Abbildung 3), mit denen sie an Texte herangehen. Graf bezeichnet jene Phase, in der die bisherige Kinderlektüre an ihre Grenzen stößt und „zugleich lesend andere Lesehaltungen erprobt werden“ (Graf 1995: 121), auch als „Literarische Pubertät“ (vgl. Graf 1995: 118ff. und Graf 2004: 85ff.).

Die pubertäre Lese Krise kann aber auch negativ bewältigt werden, nämlich durch einen völligen Abbruch der Lesekarriere. In jedem Fall sind für

die Ausbildung einer stabilen Lesemotivation Anregungen von außen nötig, sowohl durch Eltern oder Geschwister als auch vor allem durch die Schule und die Peergroup. Dies nennt Werner Graf die „sekundäre literarische Initiation“ (vgl. Graf 1995: 115 und Graf 2010: 76-81).

Eine deutliche Lesekrise zeigt sich in sämtlichen quantitativen Studien zum Leseverhalten Heranwachsender, vor allem in der Sekundarstufe I. Stellvertretend für zahlreiche weitere Untersuchungen soll hier die Zusammenfassung der SchülerInnenbefragung wiedergegeben werden, die 1995/1996 im Rahmen des Modellversuchs „Öffentliche Bibliothek und Schule“ der Bertelsmann-Stiftung durchgeführt wurde. Für diese Studie wurde das Instrument des „Leseindex“ entwickelt, der als Maß für die Lesegewohnheiten der Kinder dient.

Während in den Klassenstufen 1 und 2 etwa 80 Prozent der Kinder im Leseindex hoch oder sehr hoch liegen, sind es in den Stufen 3 bis 6 etwa 55 Prozent und in den Stufen 7 bis 10 nur noch 30 Prozent. (Harmgarth 1997: 12)

Dies bedeutet, dass mit dem steigenden Alter der SchülerInnen auch deren Lesefreude sinkt, und sie immer seltener in ihrer Freizeit lesen, was vor allem die Jungen, aber auch die Mädchen trifft (vgl. ebda.: 27; vgl. auch Garbe 2005b: 17f.). Ergebnisse einer ersten Lesekrise bei Schuleintritt, die durch die Erfahrung des Lesenlernens und der damit einher gehenden Frustration, sich mit den einfachsten Sätzen und Texten auseinandersetzen zu müssen (vgl. Garbe 2005a: 10), finden sich jedoch nicht in den Ergebnissen von Harmgarth.

Um die für die Leseentwicklung problematische Zeit der Pubertät positiv überwinden zu können, fordert Kleedorfer (2008), dass die Attraktivität des Lesens gefördert werden müsse. Insbesondere für Jungen plädiert sie für eine Unterstützung durch visuelle Elemente in Texten, wie beispielsweise in Bilderbüchern, reich illustrierten Büchern, Comics oder CD-ROMs. Weiters sollen kürzere Texte, die sich an den Interessen der Kinder orientieren, die Lesemotivation steigern. Speziell im Schulalltag soll das Lesen, sowohl von traditionellen als auch von digitalen Texten, in einen motivierenden Rahmen eingebettet sein, wie beispielsweise den eines Projektes. Das themenorientierte, fächerübergreifende Lesen soll ermöglicht werden. „Lektüre soll eine aktive Lernstrategie in Recherche, Auswertung und Präsentation ermöglichen.“ (Kleedorfer 2008: 29)

2. Leseprozesse und Leseerwerb in Erst- und Zweitsprache

In diesem Abschnitt wird zunächst auf das Lesen in der Erst- und Zweitsprache eingegangen und es werden die Merkmale und Kennzeichen des Lesens in beiden Sprachen hervorgehoben. Danach wird auf die Bedeutung der frühkindlichen Sprach- und Leseförderung eingegangen, die im Rahmen der Sozialisationsinstanz Familie vonstattengeht.

2.1. Lesen in der Erst- und Zweitsprache

2.1.1. Was ist Lesen?

Um verstehen zu können, durch welche Differenzen das Lesen in Erst- und Zweitsprache gekennzeichnet ist, soll in diesem Abschnitt zunächst erläutert werden, welche Faktoren beim Leseprozess eine Rolle spielen, und welche Bedeutung diese beim Lesen in der Erstsprache haben.

Das Lesen an sich kann zunächst allgemein als „Zusammenwirken von Wahrnehmen, Verarbeiten und Verstehen anlässlich visueller Reize in typisch schriftsprachlichen Situationen“ (Aust 1996: 1170) definiert werden, wobei Informationsverarbeitung, Denken, Empfinden und kommunikatives Handeln miteinander verbunden werden (vgl. Aust 2006: 525). Bereits diese kurze Definition zeigt, dass das Lesen nicht, wie im Alltagsverständnis oft angenommen, eine passive Aneignung von Bedeutungen aus dem Text ist, sondern dass es sich hierbei um einen äußerst aktiven Vorgang handelt, bei dem es zu einer Wechselwirkung zwischen den Informationen des Textes und dem Vorwissen der RezipientInnen kommt. Diese Wechselwirkung wird als *Text-Leser-Interaktion* (vgl. Christmann/Groeben 2006: 146ff.) bezeichnet und gilt sowohl für literarische als auch für nicht-literarische Texte. Der Grundaspekt für den Verstehensprozess beim Lesen ist die Verknüpfung und Verschränkung von so genannten aufsteigenden und absteigenden Prozessen (vgl. Linke/Nussbaumer/Portmann 2004: 402f.): Aufsteigende Prozesse, auch „bottom-up“-Prozesse genannt, haben als Basis die zugrunde liegenden Daten, also den Text, der interpretiert (und somit verstanden) wird. Absteigende Prozesse oder „top down“-Prozesse führen in die umgekehrte Richtung, von den jeweiligen Vorerwartungen der LeserInnen an den Text zur Wort- bzw. Begriffserkennung und zur Strukturerkennung bzw. -verarbeitung, wobei die Erwartungshaltungen der LeserInnen einen deutli-

chen Einfluss auf das Lesen haben und sogar zu Fehlleistungen führen können.¹

Das Lesen und somit die Bedeutungsaufnahme aus einem Text ist ein Zusammenspiel von höchst komplexen Prozessen, das auf mehreren Ebenen vonstatten geht. Auf der Wortebene handelt es sich um Prozesse der Buchstaben- und Worterkennung, auf der Satzebene um Semantik und Syntax, und auf der Textebene um satzübergreifende Integrationsmechanismen (vgl. Christmann/Groeben 2006: 148-172; vgl. auch Müsseler 2003: 600-606).

Die unterste Ebene des Textverstehens (vgl. Christmann/Groeben 2006: 148-152) besteht aus dem visuellen Prozess des Erkennens von Buchstaben und Wörtern, bei dem der so genannte „Wortüberlegenheitseffekt“ als Grundbaustein der Wortidentifikation gilt. Demnach werden Buchstaben besser erkannt, wenn sie im Rahmen eines sinnvollen Wortes präsentiert werden, und schlechter erkannt, wenn sie einzeln oder innerhalb von Nonsens-Wörtern gezeigt werden. Ein weiteres Modell von McClelland/Rumelhart (1981) besagt, dass im menschlichen Gedächtnis sowohl Buchstaben als auch Wörter gespeichert werden. Demnach ist der Vorgang der Wortidentifikation ein stetes „Wechselspiel von gegenseitiger Aktivierung und Hemmung von Buchstaben und Wörtern“ (Christmann/Groeben 2006: 149), je nach der Anzahl von übereinstimmenden Merkmalen von gelesenen und abgespeicherten Buchstaben bzw. Wörtern. In einem dritten Modell wird davon ausgegangen, dass im mentalen Lexikon grammatikalische und lexikalische Morpheme gespeichert sind, und im Prozess der Worterkennung die Wörter in ihre Morpheme aufgespalten und analysiert werden.²

Auf der Ebene der Semantik (vgl. Christmann/Groeben 2006: 152-157) wird davon ausgegangen, dass die Bedeutung von Sätzen anhand von Prädikat-Argument-Strukturen, auch Propositionen genannt, erfasst wird; hierbei handelt es sich um die Tiefenstruktur der Sätze. Es gibt noch keinen Konsens darüber, ob die Rolle des Organisationskerns der Propositionen von Subjekt oder Prädikat übernommen wird. Auch was die Rolle der Syntax im Prozess des Verstehens betrifft, besteht in der Forschung keine Einigkeit, allerdings kann davon ausgegangen werden, dass es sich dabei um ein zweistufiges Verfahren handelt, bei dem zunächst der semantische Gehalt des Satzes analysiert wird, und erst im Zweifelsfall eine grammatikalische Analyse durchgeführt wird. Dies zeigt auch die Tatsache, dass die genaue syntaktische Information sofort nach dem semantischen Verstehen wieder vergessen wird, die Satzbedeutung aber im Gedächtnis erhalten bleibt.

¹ Ein Beispiel für solche Fehlleistungen ist das Überlesen von Rechtschreibfehlern in eigenen Texten, da man ohnehin weiß, was geschrieben steht, und die Erwartungshaltung an den Text das Buchstaben- und Worterkennen beeinflusst.

² Eine detailliertere Übersicht über die Modelle zur Worterkennung findet sich bei Prestin 2003: 491-494.

Auf Textebene (vgl. Christmann/Groeben 2006: 157-162) müssen die Informationen der einzelnen Sätze miteinander verknüpft werden, dies fällt den LeserInnen umso leichter, je kohärenter der vorliegende Text ist und je mehr Vorwissen aktiviert wird. Je eindeutiger die Hinweise im Text³ sind, wie sich die Sätze und Satzteile aufeinander beziehen, desto einfacher und schneller können die Zusammenhänge auf Textebene erschlossen werden. Basis dafür sind Inferenzen, die aufgrund des Ineinandergreifens der sprachlichen Struktur des Textes und des Vorwissens der LeserInnen gebildet werden. Innerhalb der Inferenzforschung stehen einander zwei Positionen gegenüber, die minimalistische und die maximalistische Position. Die minimalistische Position besagt, dass innerhalb des Verstehensprozesses nur zwei Typen von Inferenzen gebildet werden, nämlich jene, die im Text lokale Kohärenzen aufbauen, und solche, die auf Textaussagen oder auf dem Vorwissen basieren. Hierbei werden vor allem Referenzen, Kasusrollen und kausale Ursachen ermittelt; globale und komplexe Inferenzen treten nur beim strategischen Lesen auf. Die maximalistische Position verteidigt die basale Funktion von Referenzen im Verstehensprozess, wobei das Vor- und Weltwissen der LeserInnen mit den Informationen des Textes verknüpft wird und sowohl lokale als auch globale Inferenzen gebildet werden. Christmann und Groeben nehmen eine Vermittlerposition zwischen den beiden Standpunkten ein, indem sie den LeserInnen die Fähigkeit einer flexiblen Textrezeption einräumen, bei der zwischen einer oberflächlichen und einer tiefer gehenden Verarbeitung gewählt wird (vgl. Christmann/Groeben 2006: 162, weiters auch Rickheit/Strohner 2003).

Bei guten LeserInnen erfolgen die einfacheren kognitiven Leistungen automatisiert, dies betrifft zumindest die Wort- und Satzerkennung und die Schaffung von lokaler Kohärenz. Diese Tätigkeiten erfordern keine bewusste geistige Aktivität mehr, somit werden die kognitiven Ressourcen frei für hierarchisch höhere Leistungen, wie beispielsweise die Herstellung von globaler Kohärenz oder die Wahrnehmung von sprachlichen Gestaltungsmitteln (vgl. Rosebrock 2009: 61).

³ Solche Hinweise können Strategien der Koreferenz, wie Rekurrenzen, Substitutionen, Pro-Formen uvm. sein, aber auch die Thema-Rhema-Strategie oder mikro- und makrotypographische Gestaltungsmittel. Vgl. dazu u.a. Christmann/Groeben 2006: 157-159 oder Linke/Nussbaumer/Portmann 2004: 245-253.

2.1.2. Lesen in der Zweitsprache und die Bedeutung der Erstsprache

Für Kinder mit Deutsch als Zweitsprache⁴ ist das Lesen in der Zweitsprache in vielen Fällen deutlich schwieriger als das Lesen in der Erstsprache. Als abhängige Variablen zählt Ehlers (2008) folgende Problemfelder auf: „Das Schriftsystem, die Erwerbsphase, das Alter, die zuerst in einer Sprache erworbene Lesefähigkeit, die vorhandene Zweitsprachenkompetenz, die sprachlichen Eigenschaften von Ausgangs- und Zielsprache (...), und die Erziehungsumgebung“ (Ehlers 2008: 220). Besonders große Bedeutung haben hierbei die Kenntnisse in der Zweitsprache. Wenn diese unzureichend sind, ist auch die Lesefähigkeit eingeschränkt.

Ebenso ist das Verhältnis von Erst- und Zweitsprache von Bedeutung, und zwar insofern, dass bei LernerInnen, die in ihrer Erstsprache bereits lesen gelernt haben, auch ein Transfer von Kenntnissen⁵ möglich ist (vgl. ebda.: 220). Ehlers (2004: 6) streicht heraus, dass sich „tendenziell (...) die Verankerung des Kindes in der Muttersprache, vor allem der L1-Literalitätserwerb, positiv auf das Lesenlernen in der Zweitsprache bei Minderheitenkindern auswirken [kann]“. Dies bestätigt auch Katharina Brizics Studie zum Spracherwerb in der Migration bei 9-Jährigen (Brizic 2007): Je höher das Interesse der Kinder an ihrer Muttersprache ist, desto höher ist ihre Kompetenz in der Zweitsprache:

Kinder mit größerem oder mittelmäßigen/wechselndem *Interesse an der Muttersprache* schneiden in *Deutsch* (!) besser ab als Kinder mit wenig muttersprachlichem Interesse; sie schneiden außerdem hochsignifikant besser ab als Kinder, deren Interesse an der Muttersprache als „kaum wahrnehmbar“ eingestuft wurde. (Brizic 2007: 323)

Von enormer Bedeutung für das Interesse an der eigenen Muttersprache sind, wie Brizics Untersuchung zeigt, mehrere Faktoren, die sie in ihrem Sprachkapitalmodell (vgl. ebda.: 187) zusammenfasst und in eine Beziehung bringt. Ausgangspunkt sind die Makrobedingungen für den Spracherwerb im Herkunftsland, das Prestige der Sprache und die gesellschaftspolitischen Bedingungen. Darauf basieren die sprachlichen Lagen der Eltern bzw. der Sprachgruppe auf der Mesoebene und somit auch das sprachliche Kapital

⁴ In weiterer Folge werden im Rahmen der vorliegenden Arbeit für Kinder mit Deutsch als Zweitsprache die Abkürzung „DaZ-Kinder“, und für Kinder mit deutscher Muttersprache die Abkürzung „DaM-Kinder“ verwendet.

⁵ Basis dafür ist die Annahme, dass hohe sprachliche Kompetenzen in der Erstsprache eine positive Voraussetzung für den Erwerb einer Zweitsprache ist. Dass im Rahmen des Spracherwerbs gewisse Schwellen erreicht werden (Schwellenhypothese), beschreibt Cummins (1979). Er geht davon aus, dass eine positive Überwindung dieser Schwellen den Zweitspracherwerb erleichtern kann (Interdependenzhypothese) (vgl. Ahrenholz 2008b: 72).

und dessen Weitergabe / teilweise Weitergabe / Nichtweitergabe an die nächste Generation, was wiederum die Basis für die sprachliche Ausgangsposition des Kindes in der Migration (Mikroebene) ist (vgl. ebda.: 183ff.). Es zeigt sich, dass benachteiligte Sprachgemeinschaften zur Auswanderung tendieren, diese Benachteiligung zu einem schwachen sprachlichen Selbstvertrauen führen, die Erstsprache nicht oder nur marginal an die Kinder weitergegeben wird und somit die Sprachkompetenz der Kinder in der Migration (Mikroebene) schwach ist, was sich auch auf die sprachlichen Leistungen in der Zweitsprache auswirkt (vgl. ebda.: 338f.).

Weitere Befunde sind in der Ergebnis-Auswertung der PIRLS und PISA-Untersuchungen 2006 zu finden, auch hier bestätigt sich, dass sich das familiäre Sprachverhalten entscheidend auf die Leseleistung der Heranwachsenden auswirkt. Zu den Sprachgewohnheiten wurde bei PIRLS festgestellt, dass 24% der DaZ-Kinder sowohl Deutsch als auch die Erstsprache sprechen, 2% nur ihre Erstsprache und 74% nur Deutsch (vgl. Herzog-Punzenberger/Gapp 2009: 58). Zu anderen Ergebnissen kommt man bei PISA, hier zeigt sich, dass 21% der DaZ-Kinder überwiegend Deutsch sprechen, 79% sprechen überwiegend ihre Erstsprache (vgl. Breit 2009b:137). Problematisch ist hierbei aber, dass es keine Angaben dazu gibt, ob und wie viele Kinder im Elternhaus sowohl Deutsch als auch ihre Erstsprache sprechen, sodass ein Vergleich zu den Daten von PIRLS nur schwer möglich ist.

Was die Lesekompetenz betrifft, zeigte sich bei PIRLS, dass die Kinder, wenn im Elternhaus sowohl Deutsch, als auch die Erstsprache gesprochen wird, im Schnitt eine um neun Punkte geringere Lesekompetenz erreichen als Kinder, die im Elternhaus nur Deutsch sprechen. Weitaus negativer wirkt sich allerdings die Tatsache aus, wenn im Elternhaus nie Deutsch verwendet wird, die Leseleistung verringert sich um 27 Punkte (vgl. Unterwurzacher 2009: 76). Ebenso konnte festgestellt werden, dass DaZ-Kinder in ihren Elternhäusern schlechter mit Lernhilfen ausgestattet sind, als DaM-Kinder. Dennoch ist die Bereitschaft der Eltern von DaZ-Kindern im Vergleich zu einheimischen Elternhäusern höher, mit ihren Kindern lesebezogene Aktivitäten (Vorlesen, Geschichtenerzählen und Ähnliches) durchzuführen, was einen positiven Effekt auf die Leseleistung der Kinder hat (vgl. ebda.: 74). Bei PISA fehlen solche detaillierten Ergebnisauswertungen.

Allgemein ließ sich bei PISA aber feststellen, dass Kinder, die in ihren Familien ihre Herkunftssprache sprechen, diese auch meist lesen und schreiben können (vgl. Breit 2009b: 143).

Vor welchen enormen Lese-Herausforderungen DaZ-Kinder stehen, beschreibt Verhoeven (1994b: 201) am Beispiel von Kindern mit türkischer Erstsprache, die nach Westeuropa emigriert sind: Diese müssen auf vier verschiedene Sprachsysteme zurückgreifen: Dabei handelt es sich einerseits um die Sprache des Ziellandes, die für die tägliche Kommunikation außer-

halb des Familienkreises verwendet wird. Die Erstsprache wird innerhalb der Familie, für Kommunikation mit weiteren MigrantInnen aus dem Herkunftsland und für die Betonung der eigenen Ethnizität verwendet. Dazu kommt das Arabische im religiösen Kontext, um die religiösen Schriften zu lesen, und das Englische, was die Chancen höherer Bildung erhöht und für eine internationale Kommunikation unerlässlich ist.

Laut Ehlers sind folgende Kennzeichen für zweisprachige LeserInnen typisch (vgl. Ehlers 2008: 220f.; vgl. auch Ehlers 2004: 6f.):

- Langsameres Lesen, eine verringerte Leseflüssigkeit und eine kürzere Lesezeitspanne: Als eine mögliche Ursache dafür werden mangelnde Wortschatzkenntnisse oder eine mangelnde Automatisierung der Les-Grundfertigkeiten angegeben. Die Fixationszeiten des Auges sind ebenfalls länger. Außerdem verhindern mangelnde Vokabel- und Syntaxkenntnisse eine schnelle Worterkennung.
- Fehlendes Hintergrundwissen: Verstehendes Lesen wird häufig durch nicht verfügbare oder nicht ausdifferenzierte Konzepte erschwert.
- Ein weiteres Problemfeld ist die Inferierfähigkeit: Da die zweitsprachlichen LeserInnen sich sehr an der sprachlichen Basis der Texte orientieren, werden häufig zu wenig Inferenzen erzeugt, um sich ein umfassendes Bild von der im Text beschriebenen Situation machen zu können. „Der L2-Leser erzeugt daher inferentiell arme Bedeutungsstrukturen, er kann Sätze weniger gut in Textzusammenhänge integrieren, weil z.B. die Koreferenz nicht hergestellt werden kann.“ (Ehlers 2008: 221)

Weitere Faktoren, die neben den sprachlichen und kognitiven Einflüssen bei DaZ-Kindern zum Tragen kommen, sind „soziale, gesellschaftliche Faktoren und Phänomene wie Sprachkontakte, -häufigkeit, Sprachenwechsel und -verlust“ (Ehlers 2004: 6). Ehlers betont, dass die schlechten Leseleistungen von DaZ-Kindern teilweise auf eine geringere phonologische Bewusstheit zurückzuführen ist. Um dies auszugleichen und somit die schlechten Leseleistungen der DaZ-Kinder zu verbessern, ist die frühkindliche Sprach- und Leseförderung (siehe nächster Abschnitt) von großer Bedeutung ist (vgl. ebda.).

2.2. Frühkindliche Sprach- und Leseförderung

Der Sozialisationsinstanz der Familie kommt für den Spracherwerb und somit auch für die Ausbildung eines basalen Interesses an der Welt der Texte eine große Rolle zu. Leseentwicklung und Sprachentwicklung hängen eng zusammen, nicht nur durch die Tatsache, dass beides im Rahmen der primären Sozialisation im Elternhaus stattfindet.

Wie wichtig es ist, die Heranwachsenden bereits im Kleinkindalter mit Texten und konzeptionell schriftlicher Sprachverwendung spielerisch zu konfrontieren, beschreiben Bischof/Heidtmann im folgenden Zitat:

Die literarische Sozialisation von Kindern setzt bereits lange vor der Beherrschung der Schriftsprache ein, wichtig ist ein Umfeld, in dem mit Selbstverständlichkeit mit Literatur umgegangen wird, in dem Bücher und Zeitschriften Teil des Alltagslebens sind, ein Umfeld also, in dem Kinder ständig das Vorbild lesender Eltern und Erwachsener vorfinden, in dem Lektüre von Büchern zum Anlaß und zum Inhalt der Kommunikation wird. (Bischof/Heidtmann 2002: 9)

Von Bedeutung sind die Begriffe der frühkindlichen Sprach- und Leseförderung: Während bei frühkindlicher Sprachförderung die gesprochene Sprache im Vordergrund steht, handelt es sich bei frühkindlicher Leseförderung um Aktivitäten, die sich direkt auf die Schrift beziehen (vgl. Wallner-Paschon/Schneider 2009a: 129).⁶ Sprachförderung geht dabei mit höherer Lesekompetenz einher: Wenn die Umgebung der Heranwachsenden sprachlich stimulierend ist, also das Kind zum Sprechen angeregt und auf seine Äußerungen positiv reagiert wird, aber auch wenn Sprache situationsabstrakt und in elaborierter Form eingesetzt wird, ist dies förderlich für eine erfolgreiche Lesesozialisation (vgl. ebda.: 132; vgl. auch Hurrelmann 2004b: 45). Die Begegnung mit konzeptionell schriftlicher Sprache im Medium der Mündlichkeit ermöglicht den Kindern einen ersten Zugang zur Reflexion auf ihre eigene Sprache, die sie zunächst nur mündlich verwenden, und verhilft zu einer Ausbildung von Sprachbewusstheit, die für das Lesenlernen unverzichtbar ist. Je stärker die Heranwachsenden sprachlich gefördert werden, desto leichter fällt ihnen das Lesenlernen und desto höher kann sich ihre Lesekompetenz entwickeln (vgl. Hurrelmann 2004b: 46). Wichtige Bestandteile einer sprachlich stimulierenden Umgebung sind prä- und paraliterarische Kommunikationsformen, wie beispielsweise das Singen von Liedern, das Erlernen von Reimen und Gedichten, das gemeinsame

⁶ In diesem Zusammenhang darf nicht auf den Begriff der „frühen Literalität“ vergessen werden, für den es eine ganze Reihe von Definitionen gibt, die sich stets auf unterschiedliche Schwerpunkte konzentrieren. Für die vorliegende Arbeit von Interesse sind jedoch jene Definitionen, die ihren Fokus auf die frühe Kindheit legen. Andresen versteht unter früher Literalität „[...] ein ganzes Bündel verschiedener Tätigkeiten und Erfahrungen von Kindern vor der Einschulung [...] sowie die vielfältige Teilhabe von Kindern an schriftgeprägten kulturellen Praktiken“ (Andresen 2004: 64). Eine weiter gefasste Definition bietet Osburg, die in den Begriff der Literalität auch Komponenten wie „Text- und Sinnverständnis, Interesse an Schrift, Symbolverständnis, Sprachgefühl, Umgang mit Büchern“ (Osburg 2004: 15) mit einbaut. Auf diese Definitionen stützt sich im weiteren Verlauf die Verwendung des Begriffes „frühe literale Praxis“, der an geeigneter Stelle genauer ausgeführt wird.

Geschichtenerfinden sowie das Spielen mit Worten (vgl. Böck 2000: 134). Diese prä- und paraliterarischen Kommunikationsformen werden im empirischen Teil der vorliegenden Untersuchung unter dem Begriff „frühe literale Praxis“ zusammengefasst, während das Vorlesen oder Erzählen von Geschichten als separate Kategorie behandelt wird, da man sich dabei auf längere, zusammenhängende Texte bezieht.

Den positiven Zusammenhang zwischen früher Sprach- und Leseförderung und Lesekompetenz belegen auch die Ergebnisse der Studien, die im Folgenden vorgestellt werden.

Kommunikation über Texte erfolgt vom Kleinkind- bis ins Grundschulalter häufig im Rahmen des Erzählens und/oder Vorlesens von Geschichten. In der Studie von Böck (2000) geben beispielsweise zwischen 70% und 80% der SchülerInnen im Alter zwischen acht und zwölf Jahren an, dass ihnen, als sie noch kleiner waren, vorgelesen wurde. Bei Burschen nehmen die Erinnerungen an gemeinsame Vorlesesituationen ab dem 13. Lebensjahr ab, hier sind es nur noch 56%, bei den 14-Jährigen 37%, die sich an vorgelesene oder erzählte Texte erinnern. Böck schließt aus den Ergebnissen, dass diese das Resultat einer stets geringer werdenden Relevanz des Buchlesens seien, und dass sich darüber hinaus die Burschen ab dem Alter von 13 Jahren bewusst von aus ihrer Sicht kindischen Aktivitäten abzugrenzen versuchen (vgl. Böck 2000: 137). Allerdings darf an dieser Stelle nicht vergessen werden, dass zum Vorlesen auch eine kompetente, mit Texten vertraute Person nötig ist, um Lesefreude vermitteln zu können. Aus diesem Grund hat in schriftfernen Lebenswelten das Vorlesen häufig nicht den positiven Effekt, den es in anderen Familien hat, da das Lesen, und somit auch das Vorlesen, von den Eltern häufig als Pflicht verstanden wird, und die Texte und deren Sprache nicht dem Erfahrungshorizont der Kinder angepasst vermittelt werden können (vgl. Bucher 2004: 48; vgl. auch Pieper et al. 2004: 20; vgl. auch Hurrelmann 2004b: 47).

Für die Gruppe der DaZ-Kinder sind gemeinsame Vorlesesituationen seltener zu konstatieren, wie beispielsweise in der Studie von Pieper et al. (2004) deutlich wird. Von den Heranwachsenden werden als Grund für die nur seltenen oder gar nicht vorhandenen Vorlesesituationen einerseits der Zeitmangel der Eltern, andererseits aber die mangelnden Sprachkenntnisse der Eltern genannt (vgl. ebda.: 171). In Familien, in denen das Vorlesen oder das Erzählen von Geschichten durchaus als ein Ritual zu bezeichnen ist, werden sowohl Geschichten in der Erstsprache als auch in der Zweitsprache Deutsch vorgelesen. Vorgelesen oder erzählt wird von den Eltern, näheren Verwandten oder älteren Geschwistern; jedoch sind Situationen, in denen Geschichten erzählt wurden, emotional positiver besetzt als jene, in denen Geschichten vorgelesen wurden. „Echte Vorleseszenen [scheinen] selten in familiäre Zuwendung eingebettet gewesen zu sein, was möglicherweise auch erklärt, warum sich die Interviewten oft nur schwerlich an solche Sze-

nen erinnern“ (ebda.: 173). Am häufigsten handelte es sich dabei um das Vorlesen oder Erzählen von Märchen. Allerdings konnten keine Rückschlüsse auf die Intensität und Qualität dieser Kommunikationsformen gezogen werden (vgl. Pieper et al. 2004: 143f.).

Dennoch sind die Daten zur Leseförderung innerhalb der Familie für die Gruppe der DaZ-Kinder nicht eindeutig: Bucher (2004) konstatiert, dass Kinder mit nicht-deutscher Muttersprache seltener in ihrem Lesen gefördert werden als DaM-Kinder, sie fügt aber hinzu, dass sich unter Berücksichtigung des Sozialstatus der Einfluss des Migrationshintergrundes reduziert (vgl. Bucher 2004: 171): Leseförderliche Aktivitäten finden häufiger in Familien statt, deren Sozialstatus als niedrig einzustufen ist (vgl. Wallner-Paschon/Schneider 2009a: 133). Die Ergebnisse von PIRLS 2006 zeigen außerdem, dass Eltern von DaZ-Kindern mehr Zeit für lesefördernde Aktivitäten aufbringen als jene von DaM-Kindern (vgl. Unterwurzacher 2009: 74), dennoch sind Kinder mit türkischer, bosnischer, serbischer und kroatischer Erstsprache diesbezüglich stark benachteiligt (vgl. ebda.: 75). Dies zeigt auch die Studie von Katharina Brizic (2007), die bereits zuvor angesprochen wurde. Anhand ihres Sprachkapitalmodells erläutert sie, dass die Bedingungen für den Spracherwerb im Herkunftsland (Sprachprestige, Staatssprache, Schulsprache, Bildungsbeteiligung, Mehrheit) deutliche Auswirkungen auf die Sprachkompetenz der Heranwachsenden haben (vgl. Brizic 2007: 326). Kinder mit den Erstsprachen Bosnisch, Kroatisch, Serbisch sowie Türkisch und Romanes haben deutlich schlechtere Deutschkompetenzen als Kinder mit anderen Erstsprachen, jedoch hängt dies vor allem mit dem Verlust von sprachlichem Kapital innerhalb der Familie zusammen, der durch eine teilweise oder Nichtweitergabe der Erstsprache verursacht wird (vgl. ebda.: 327ff.).

3. Lesen und Medien

Lesen ist immer nur im Medioumfeld möglich. In diesem Kapitel soll daher zunächst darauf eingegangen werden, in welchem medialen Umfeld die Kinder und Jugendlichen heute leben und aufwachsen sowie welches Medienangebot ihnen, sowohl an elektronischen als auch an traditionellen Lesemedien, zu Verfügung steht. Danach steht die Nutzung der Lesemedien im Vordergrund, wobei Faktoren wie Lesehäufigkeit, die LeseEinstellung und die bevorzugten Medien und Genres beachtet werden. Daraufhin stehen die Funktionen, die Bücher für die Heranwachsenden übernehmen können, im Mittelpunkt. In einem weiteren Abschnitt wird auf lesehemmende und -anregende Faktoren eingegangen, und die Frage mit einbezogen, wie die Heranwachsenden Zugang zu Lesestoff erhalten. Der letzte Abschnitt beschäftigt sich mit den Faktoren Lesekompetenz, Lesemotivation und Leseselbstkonzept, die sich entscheidend auf das Leseverhalten von Kindern und Jugendlichen auswirken.

3.1. Medienzugang

Kinder und Jugendliche sind in ihrem Alltag von allen Seiten mit Medien konfrontiert, die Nutzung der Medien macht einen großen Teil ihrer Freizeitaktivitäten aus. Klassische Medien wie Bücher, Zeitungen, Zeitschriften, Fernsehen oder Hörmedien und neuere Medien wie Internet, Computer, Handy und Ähnliches werden mit unterschiedlicher Intensität und Häufigkeit genutzt, und vor allem ist die Ausstattung der Haushalte mit elektronischen Medien sehr umfassend. Margit Böck spricht bei ihrer Untersuchung zu den „Lesegewohnheiten und Leseinteressen der 8- bis 14-Jährigen in Österreich“, die am Ende der 90er-Jahre durchgeführt wurde, bereits von einer „Vollversorgung“ (Böck 2000: 35) der Haushalte, in denen Kinder und Jugendliche leben, mit Fernseher (99%), Radio (99%) und Musikmedien (98%). Dieser Trend setzte sich im vergangenen Jahrzehnt fort, wie die ORF Markt- und Medienforschung in ihrer Umfrage 2008 zeigte (vgl. ORF 2008: 2): Fernseher, Musikmedien, Computer und Handy haben in fast jeden österreichischen Haushalt Einzug gehalten (in Haushalten mit Jugendlichen zwischen 12 und 19 Jahren sind es 98-99%), ebenso ist ein Internetanschluss zur Selbstverständlichkeit geworden (93%). Spielkonsolen sind in mehr als der Hälfte der Haushalte zu finden (64%). Ebenso ist der Medienbesitz der Kinder und Jugendlichen selbst sehr umfangreich (vgl. Six 2008: 887).

Neben elektronischen Medien sind vor allem auch Lesemedien wie Zeitungen und Zeitschriften von großer Bedeutung in der Medienlandschaft.

Differenzierte Informationen zur Medienausstattung von Haushalten, in denen Kinder und Jugendliche mit nicht-deutscher Muttersprache leben, sind für Zeitungen und Zeitschriften nicht vorhanden.

Nicht nur Zeitschriften und Zeitungen gehören zur Medienausstattung der heutigen Haushalte, sondern auch Bücher. Detaillierte Informationen zur Anzahl von Büchern in österreichischen Haushalten mit Kindern gibt die PIRLS-Studie 2006, bei der im Elternfragebogen nach der Anzahl an Büchern und Kinderbüchern im Elternhaus gefragt wurde. Die Ergebnisse zeigen, dass

[...] ein Viertel der österreichischen Schüler/innen in einem familiären Umfeld aufwachsen, in dem überhaupt keine oder nur sehr wenige Bücher vorhanden sind. Bei mehr als einem Drittel der Schüler/innen liegt der häusliche Buchbesitz im Bereich von 26 bis 100 Büchern. Für knapp 40% der Schüler/innen ist die Buchausstattung ihres Elternhauses mit mindestens 100 Büchern als umfassend einzuschätzen. (Wallner-Paschon/Schneider 2009a: 138)

Dies bedeutet, dass für ein Viertel der SchülerInnen kein oder ein nur sehr eingeschränkter Zugang zu Lesestoff in Form von Büchern besteht, und sie folglich auf andere Kontexte als das Elternhaus angewiesen sind, um Kontakt mit Büchern zu haben. Der Großteil der Kinder hat aber durch einen elterlichen Buchbesitz von 26 bis über 100 Exemplare einen erleichterten Zugang zum Medium Buch, womit eine Grundvoraussetzung für die Ausbildung einer stabilen Bindung an dieses Medium gegeben ist. Die Ausstattung an Büchern in den Haushalten von DaZ-Kindern ist ebenfalls gut, dies zeigt eine Studie von Pieper et al. (2004). Allerdings wurde in der Studie bei näherem Nachfragen deutlich, dass es sich bei den Büchern hauptsächlich um Lexika, Nachschlagewerke, Kochbücher oder Fernsehzeitschriften handelt (vgl. ebda.: 173), und nicht um längere, zusammenhängende Texte wie Sachbücher oder literarische Texte. Demnach ist die Qualität der in Haushalten von DaZ-Kindern vorhandenen Bücher als niedriger einzuschätzen als jene in Haushalten von DaM-Kindern.

Der soziale Hintergrund der Familien ist für den Verlauf der Lesesozialisation der Heranwachsenden von großer Bedeutung, darauf soll in einem späteren Kapitel detaillierter eingegangen werden. Im Zusammenhang mit dem Medienbesitz soll an dieser Stelle nur so viel gesagt sein: Je höher der soziale Status der Familie ist, desto mehr Bücher sind auch in den Kinderzimmern vorhanden (vgl. Süß/Bernhard 2002: 15).

Wie bereits zuvor für den allgemeinen Buchbesitz angesprochen, sind die Zahlen für das Vorhandensein von Kinderbüchern in den Haushalten ähnlich: Der Großteil der befragten Eltern, nämlich 34%, gab an, im Haushalt zwischen 26 und 50 Kinderbücher zu haben. 24% schätzen ihren Besitz auf