

Diplomarbeit an der Pädagogischen Hochschule Wallis

Förderung der Lesemotivation durch einen jahrgangsübergreifenden Leseabend



eingereicht an der
Pädagogischen Hochschule Wallis, Brig

vorgelegt von
Patricia Mammone

Betreuer der Diplomarbeit
Stefan Wyer

Datum des Einreichens
16. Februar 2015

Abbildung 1: Lesemotivation fördern durch gemeinsames Lesen (Landeswelle, 2013)

Zusammenfassung

Bereits nach den PISA-Ergebnissen im Jahr 2011 war für den Walliser Staatsrat Claude Roch klar, dass die Freude am Lesen in Zukunft gesteigert werden müsse (vgl. Glenz, 2014, S. 2). Schweizer Schüler/innen weisen unzureichende Kompetenzen im Lesen und Verstehen der Unterrichtssprache auf (vgl. Moser, 2002, S. 157). Doch wie kann die Lesefreude der Lernenden erhöht werden?

Oft wird durch eine Lesenacht versucht, das Leseinteresse der Lernenden zu wecken (vgl. Glenz, 2014, S. 2). Auch das Schulzentrum, in dem die Datenerhebung für jene Arbeit erfolgte, führt daher seit einigen Jahren Leseabende durch. Diese nehmen durch die sinkende Kinderzahl eine jahrgangsübergreifende Form an. Lehrkräfte erhalten viele Vorschläge, wie die Lesemotivation gesteigert werden könnte. Dennoch fehle ihnen die Orientierung, die aufzeige, wozu und für wen etwas in Bezug auf die Leseförderung diene. Lehrpersonen seien auf empirisch abgesicherte, methodisch durchdachte und für die Praxis einsetzbare, simple Vorschläge angewiesen (vgl. Philipp & Schilcher, 2012, S. 9). Begleitende Hilfe der Eltern sei dabei unbedingt erforderlich. Doch oft hätten diese nicht die Zeit oder Einsicht dazu, mit ihren Kindern zu lesen (vgl. Müller-Walde, 2010, S. 148).

Die vorliegende Arbeit versucht daher, neben Eltern auf andere soziale Bindungen zu setzen, um Kinder zum Lesen zu motivieren. So soll durch die Arbeit ein Konzept entwickelt werden, das einen jahrgangsübergreifenden Leseabend vom Kindergarten bis zur dritten Klasse ermöglicht. Dabei findet vor allem die Abstützung an Theorien von Montessori (1973) und Laging (2010) statt. Das Konzept gewährt den teilnehmenden Kindern, eine Begleitperson mitzunehmen. Grund dafür sind Recherchen, die zeigten, dass Vorbilder für die Lesemotivation der Kinder wichtig seien. Kinder müssten erkennen können, dass Lesen Erwachsene amüsiere (vgl. Müller-Walde, 2010, S. 125). Ausserdem soll durch das Konzept die Hemmschwelle von Lehrkräften zur Durchführung eines jahrgangsübergreifenden Leseabends gesenkt werden.

Das Konzept baut auf den Interviews von zwei Experten auf. So stellte sich heraus, dass sich das Thema „Felix auf Weltreise“ für den Leseabend eignen würde. Das Konzept wurde in einem Schulzentrum getestet mit rund 50 Teilnehmenden. Gelegenheitsbeobachtungen zeigten, dass der soziale Aspekt eine grosse Rolle einnahm. Durch ein strukturiertes Gruppeninterview wurden die Meinungen der Schüler/innen zu den einzelnen Posten des Leseabends eingeholt. Am besten gefiel den Kindern das Vorlesen einer afrikanischen Geschichte. Zum Schluss wurde ein schriftlicher Fragebogen von einer Lehrperson beantwortet, die aktiv am Leseabend teilnahm. Auch eine neutrale Lehrkraft tat dies. Aus den Fragebögen liess sich schliessen, dass sich eine Lehrperson mit dem Handbuch „Felix auf Weltreise“ sicherer fühle und somit die Hemmschwelle zur Durchführung eines Leseabends gesenkt werden kann. Pädagogische Aspekte, die wesentlich zur Lesesozialisation beitragen und Organisatorisches könnten durch das Konzept abgedeckt werden. Es ergab sich, dass die einzelnen entwickelten Posten den Kindern die Wichtigkeit des Lesens aufzeigen. Zudem wurde klar, dass die Lehrpersonen den jahrgangsübergreifenden Aspekt dieses Leseabends als positiv werteten. Die älteren Kinder seien Vorbild für die jüngeren Kinder. Ausserdem sähen die Jüngeren die Leseentwicklung der Älteren und könnten dadurch zum Lesen motiviert werden.

Die wissenschaftliche Arbeit weist Grenzen auf, daher sind deren Resultate und Interpretationen mit Vorsicht zu geniessen.

Schlüsselbegriffe: Lesemotivation, Lesesozialisation, jahrgangsübergreifenes Lernen, Begleitpersonen

Vorwort

Das Lesen nahm schon immer einen speziellen Platz in meinem Herzen ein. Dabei werden Erinnerungen wach, wie ich als Kind eingekuschelt in einer Decke las oder in der Bibliothek eifrig nach spannenden Geschichten suchte. Doch Aussagen wie „Unsere Jugend liest nicht mehr“ oder gar „Jugendliche können nicht mehr lesen“ lassen mich zusammenzucken. Was ist passiert? Stimmt das? Um meinen Wissensdurst zu löschen, befasste ich mich eingehend mit Literatur zum Thema und mir wurde klar: Ich wollte etwas verändern.

Die Literatur zeigt die Wichtigkeit von Vorbildern in Bezug auf das Lesen auf. Dies bewegte mich dazu, einen Leseabend zu organisieren, welcher den Aspekt des jahrgangsübergreifenden Lernens und den Einbezug von Begleitpersonen berücksichtigt.

Ein Konzept zu realisieren, welches jenen Vorstellungen gerecht wird, war mit Schwierigkeiten verbunden. Doch die Unterstützung vieler Personen half mir.

Deshalb möchte ich an dieser Stelle meinem Betreuer Herrn Wyer danken, für seine Ermutigungen, die konstruktive Kritik und die vielen Hinweise. Bedanken möchte ich mich auch bei Herrn Steiner, für seine stetige Verfügbarkeit bei diversen Fragen.

Ein herzliches Dankeschön geht an die Interviewpartnern für ihre hilfreichen Tipps und die Zeit, die sie sich genommen haben.

Bedanken möchte ich mich auch bei den Lehrpersonen, die bereit waren, mein entwickeltes Konzept in ihrer Schule durchzuführen und mir mit Rat und Tat zur Seite standen. Danke an jene, welche bereit waren, die Fragebögen auszufüllen. Ohne sie wäre meine Arbeit nicht möglich gewesen. Danken möchte ich auch den Kindern, für ihre Feedbacks und für die Freude, die sie mir vor und während dem Leseabend gezeigt haben.

Danke an die Korrektoren für ihre wertvolle Arbeit und Unterstützung!

Auch meiner Familie, meinen Freundinnen und Mitstudierenden möchte ich danken. Für die ermutigenden Worte und die stetige Unterstützung.

There is no child who wakes up in the morning
and says: „I want to fail in everything
I do today and annoy everyone in school.“
Kids do want to succeed.
Our job is to show them how!

Patrick Welsh

Inhaltsverzeichnis

Einleitung	7
1. Problemstellung	8
1.1.1. PISA-Studien.....	8
1.1.2. Leseinteresse und Lesemotivation.....	9
1.1.3. Projekte zur Steigerung der Lesemotivation	9
1.1.4. Einbezug mehrerer Jahrgänge.....	9
2. Theoretischer Bezugsrahmen	10
2.1. Lesen	10
2.1.1. Was „Lesen“ bedeutet.....	10
2.1.2. Lesen als Lernziel	11
2.1.3. Lesen und Medienwandel	11
2.2. Lesekompetenz	11
2.3. Lesesozialisation	12
2.3.1. Verlauf der Lesesozialisation	12
2.3.2. Schema zum typischen Ablauf der Lesesozialisation	12
2.3.3. Kritik am Schema nach Graf	13
2.3.4. Schwierigkeit einer theoretischen Fassung der Lesesozialisation	14
2.3.5. Das Mehrebenenmodell der Ko-Konstruktion (soziologischer Fokus)	14
2.3.6. Kritik am Mehrebenenmodell der Ko-Konstruktion.....	15
2.3.7. Erwartungs-x-Wert-Modell (Psychologischer Fokus).....	15
2.4. Lesemotivation.....	17
2.4.1. Definition Lesemotivation	17
2.4.2. Leseerfahrungen	17
2.4.3. Unterscheidungsdimension der Lesemotivation	18
2.4.4. Tabelle nach Ryan und Deci (2009) zum Kontinuum der Motivation	19
2.4.5. Erkenntnisse nach Guay et al. (2010).....	20
2.4.6. Jüngere Studien zur Lesemotivation.....	20
2.4.7. Welche Effekte hat Schule auf die Lesemotivation?	22
2.4.8. Der Unterschied der Lesemotivation zwischen Jungen und Mädchen	22
2.5. Leseförderung.....	23
2.5.1. Lesenacht.....	23
2.5.2. Schweizer Erzählnacht.....	23
2.6. Jahrgangsübergreifendes Lernen	24
2.6.1. Definition	24
2.6.2. Kritik	24
2.6.3. Befürworter des jahrgangsübergreifenden Lernens.....	24
2.7. Begleitperson	25
3. Wissenschaftliche Fragestellung und Hypothesen	25
4. Methodisches Vorgehen und Konzept	25
4.1. Entwicklungsorientierte Bildungsforschung	25
4.2. Konkretes Vorgehen in Verbindung mit der entwicklungsorientierten Bildungsforschung	27
4.2.1. Analyse und Exploration	27
4.2.2. Entwurf und Konstruktion	28
4.2.3. Evaluation und Reflexion	28

5. Datenerhebung	28
5.1. Teilstrukturierte Interviews	29
5.1.1. Wörtliche Transkription	30
5.2. Gelegenheitsbeobachtung	30
5.3. Strukturiertes Gruppeninterview	30
5.4. Fragebögen	31
6. Präsentation des Konzeptes	31
6.1. Ziele des Konzeptes	31
6.2. Inhalt und Aufbau.....	32
7. Darstellung der Ergebnisse	33
7.1. Ergebnisse der teilstrukturierten Interviews	33
7.2. Ergebnisse der Gelegenheitsbeobachtung.....	36
7.3. Ergebnisse des strukturierten Gruppeninterviews	36
7.4. Ergebnisse der Fragebögen	37
8. Interpretation der Ergebnisse	38
8.1. Interpretation der teilstrukturierten Interviews.....	38
8.2. Interpretation der Gelegenheitsbeobachtungen	39
8.3. Interpretation der strukturierten Gruppeninterviews	39
8.4. Interpretation der Fragebögen	39
9. Schlussfolgerung	42
9.1. Verbesserungsvorschläge und Weiterentwicklung	42
9.2. Vorschläge für weiterführende Untersuchungen	42
10. Kritische Distanz	43
11. Schlusswort	43
12. Bibliographie	45
13. Verzeichnis der Darstellungen	52
14. Tabellenverzeichnis	52
15. Verzeichnisse der Anhänge	52

Einleitung

Warum lesen einige Kinder gern, andere wiederum nicht? Und wie lassen sich Kinder zum Lesen motivieren? Mit diesen Fragen befasst sich die Lesesozialisationsforschung und die vorliegende Arbeit (vgl. Philipp, 2011, S.13)

Lesen ist ein wesentlicher Teil dessen, was wir als Kultur und - aus pädagogischer Sicht - als Bildung ansehen. Lesen und Schreiben bilden die Basis der Schule. Sie gelten als Haupttätigkeiten von Schüler/innen. Doch Lesen ist nicht nur Bildung, sondern auch Alltag und eine ästhetisch Ausdrucksform (vgl. Bertschi-Kaufmann, 2007, S. 83).

Untersuchungen zeigen, dass Kindererlebnisse für die spätere Entwicklung von Lesefreude wichtig sind. Durch Vorlesesituationen können auch in der Schule sinnliche Sprachereferenzen lebendig gemacht werden. Doch wie ist das möglich? (ebd., S. 84)

Lehrkräfte erhalten hierzu viele Vorschläge. Und dennoch: Es fehlt ihnen eine Orientierung, die aufzeigt, wozu etwas dient und was sich für welche Lernenden am besten eignet. Die Lehrerausbildung sei auf empirisch abgesicherte, methodisch durchdachte und für die Praxis einsetzbare, simple Vorschläge angewiesen. Ein Gesamtkonzept zur langfristigen Leseförderung sei nötig (vgl. Philipp & Schilcher, 2012, S. 9). Auch Müller (2010) spricht Schwierigkeiten an, auf die Lehrpersonen bei der Leseförderung stossen: Eine Lehrkraft muss das Leseniveau jedes Kinder erkennen, für jedes Kind ein passendes Buch finden, für einen Überraschungseffekt sorgen, bei Zweifel Wunden heilen und den Lehrplan beachten. Genau darum sei begleitende Hilfe durch Eltern unbedingt erforderlich. Doch oft haben diese, wie die Realität zeigt, nicht die Zeit, Musse oder Einsicht dazu, mit ihren Kindern zu lesen oder in die Bibliothek zu gehen (vgl. Müller-Walde, 2010, S. 148).

Die vorliegende Arbeit versucht daher, neben den Eltern auf andere soziale Bindungen zu setzen, um Kinder zum Lesen zu motivieren. So soll ein Konzept für einen Leseabend an Schulen entwickelt werden, bei dem Kinder eine Begleitperson mitnehmen. Mit dieser Idee verbunden, ist die Theorie von Müller (2010): Es sei wichtig, dass Kinder ein Vorbild haben (vgl. Müller, 2010, S. 124ff.). Besonders männliche Vorleser, könnten als Vorbild dienen und falsch verstandene Rollenverhalten aufbrechen (ebd., S. 127). Vorbild sind aber nicht nur Erwachsene, sondern auch andere Kinder. Dabei profitieren beide Lernenden von dieser sozialen Interaktion (Laging, 2010, S. 48). Wie diese das Leseverhalten beeinflussen, ist Gegenstand der Lesesozialisationsforschung und somit Ansatzpunkt dieser Arbeit (vgl. Philipp, 2011, S.13).

Ziel und Aufbau

Zuerst gilt es, Heranwachsenden den Zugang zu Texten zu ermöglichen. Um sich dann als Leser/in weiterentwickeln zu können, müssen Lesegewohnheiten aufgebaut werden. Entscheidend dafür, ob die Entwicklungen hin zum selbstständigen Lesen gelingen, ist auch die Begleitung und Aufmerksamkeit der Lehrkräfte, Bibliothekarinnen und Bibliothekaren und allen kompetenten Personen, die die Leselaufbahnen von Heranwachsenden anregen und anreichern (vgl. Hurrelmann, 2006, S. 15, zit. nach Bertschi-Kaufmann, 2007, S. 15). Darum soll diese Arbeit Lehrer/innen helfen, sich mit vermindertem Aufwand für die Lesemotivation von Kindern einzusetzen.

Deshalb wird eine Checkliste entwickelt, die die wichtigsten Elemente zur Durchführung eines jahrgangsübergreifenden Leseabends klar und kompakt zusammenträgt. Auch eine Materialbox soll kreiert werden, die ein Handbuch mit den wichtigsten didaktischen Hinweisen zur Planung und Durchführung eines jahrgangsübergreifenden Leseabends beinhaltet, bei welchem die Kinder eine Begleitperson mitnehmen dürfen.

Die vorliegende Arbeit besteht aus mehreren Teilen. Der erste Teil befasst sich mit der Problemstellung, zeigt dann die theoretische Einbettung auf mit Begriffen wie „Lesesozialisation und –motivation“ und „jahrgangsübergreifendes Lernen“ und geht schliesslich auf die wissenschaftliche Fragestellung und Hypothesen hinüber. Es folgen das methodische Vorgehen, das Konzept, die Datenerhebung und deren Ergebnisse verbunden mit einer Interpretation. Der letzte Teil umfasst die Schlussfolgerung und die kritische Distanz.

1. Problemstellung

Dieses Kapitel beschäftigt sich mit den Forschungsbefunden der PISA-Studien. Sie stellen die aktuelle Situation bezüglich des Lesens dar. Anschliessend zeigen diverse Projekte, wie Lesemotivation durch verschiedene Projekte gefördert werden kann. Es folgt eine Beschreibung zum Lernen mittels mehrerer Jahrgängen. Das Kapitel hat zum Ziel, den Kontext, in welchen die Untersuchung eingebettet ist, aufzuzeigen.

Lesen nimmt in unserer Kultur einen hohen Stellenwert ein. Neben Berufs- und Alltagssituationen dient es als wichtiges Instrument der Bildung, Orientierung und Entfaltung der Persönlichkeit. Auch in der Schule ist Lesen eine Schlüsselkompetenz, die den Zugang zu Inhalten in (fast) allen Fächern und ein lebenslanges Lernen in der Wissensgesellschaft ermöglicht (vgl. Kirsch, 2003, zit. nach Mayer, 2004, S. 6). Hierzu werden im Folgenden einige Forschungsbefunde aufgezeigt

1.1.1. PISA-Studien

Trotz der eben genannten Wichtigkeit des Lesens, sorgen Resultate der PISA-Studien (Programme for international Student Assessment) immer wieder für Medienwirbel – aber auch für Uneinigkeit. Bereits nach der Bekanntgabe der PISA-2011-Ergebnisse meinte der damalige Walliser Staatsrat, Claude Roch, dass in Zukunft die Freude am Lesen gesteigert werden müsste. Doch dieses Ziel blieb Wunschdenken. Warum? Eine Umfrage bei Oberwalliser Schuldirektoren legt dar, dass diese von den Resultaten nicht überrascht sind: Die Lesefreude habe in den letzten Jahren abgenommen – vor allem bei Knaben. Doch die Ergebnisse solle man nicht überbewerten. Insgesamt stünden nämlich die Walliser Schulen gut da. Der zunehmende Fremdsprachenunterricht spiele eine Rolle, doch sollte dieser keinen Einfluss auf die jetzigen Resultate ausüben (vgl. Glenz, 2014, S. 2)

Bereits im Jahr 2000 zeigten die eher durchschnittlichen Ergebnisse der Schweizer Jugend im OECD-Projekt PISA, dass die Schweiz verhältnismässig viele schwache und sehr schwache Leser/innen (rund 20%) hat (Kirsch, 2003, zit. nach Mayer, 2004, S. 6). So wurde aufgezeigt, dass wie in Deutschland rund 20% der Schüler/innen am Ende der obligatorischen Schule nicht in der Lage sind, einfache Texte vollständig richtig zu verstehen und den Inhalt sinngemäss zu interpretieren. Sie weisen unzureichende Kompetenzen im Lesen und Verstehen der Unterrichtssprache auf. Für rund 7% der Schüler/innen sei es kaum möglich, einfache Informationen aus einem schriftlichen Text zu ermitteln. Die Rede ist von einer Risikogruppe, da diese Jugendlichen in Hinblick auf die berufliche und schulische Integration ernsthafte Probleme haben werden, um Anforderungen einer Berufslehre oder Weiterbildungsangebote zu erfüllen (vgl. Moser, 2002, S. 157).

Philipp (2011) weist darauf hin, dass durch PISA und viele weiteren Studien, bekannt sei, dass das Ausmass an Leseverstehen mit der Herkunft korrespondieren würde. Entscheidende Weichen würden also schon lange vor dem Schuleintritt gestellt. So seien bildungsnahe Mittelschichteltern ein Indikator dafür, dass aus den Kindern später gut lesende Jugendliche werden. Stammt ein Kind hingegen aus einem Elternhaus mit Zuwanderungshintergrund und wenig kulturellem Kapital, so stelle dies mehrere Risiken für die Lesesozialisation dar (vgl. Philipp, 2011, S. 12). Genau hier wurde ein weiterer Schwachpunkt in der Schweiz festgestellt, welcher mit der Problematik des Leseverstehens zu-

sammenhängt. Denn in der Schweiz solle es schlechter als in anderen Orten gelingen, Kinder aus sozial benachteiligten Verhältnissen angemessen zu fördern. Jugendliche aus sozial benachteiligten Verhältnissen besuchen seltener weiterführende Schulen als Jugendliche aus anderen Ländern. Zudem fiel auf, dass die Lesekompetenzen der ausländischen fremdsprachigen Jugendlichen weiter hinter jenen der Einheimischen zurück liegen würden als in den meisten übrigen Ländern. Diese Jugendlichen sind dann fast immer doppelt benachteiligt, da sie zugleich aus sozial benachteiligten Verhältnissen stammen. Sie sind oft jene, mit einer sehr niedrigen Lesekompetenz. Jedoch kann auch gesagt werden, dass sie bei gleicher sozialen Herkunft und bei denselben Leseleistungen (für sie in der Fremdsprache!) gleich oft weiterführende Schulen besuchen wie einheimische Jugendliche (EDK, 2002, zit. nach Mayer, 2004, S. 4-6). Nach der Darstellung dieser Schwächen geht das nächste Kapitel auf das Leseinteresse und die Lesemotivation ein, da diese die Lesekompetenz beeinflussen.

1.1.2. Leseinteresse und Lesemotivation

Leseinteresse und Lesemotivation Sie sind mit der Problematik des Leseverstehens verwickelt. Deshalb geht jenes Kapitel näher auf die beiden Begrifflichkeiten ein. Das folgende Zitat bringt das Zusammenspiel der eben genannten Begriffe auf den Punkt: „Wer gern liest, liest viel; wer viel liest, liest gut.“ (Kirsch, 2003, zit. nach Mayer, 2004, S. 6).

Über Faktoren der Abnahme der Lesemotivation berichtet unter anderem Rosebrock (2002). In der Pubertät bestünden ein Einbruch des Lesens in der Freizeit und eine schwache Motivation zum schulischen Lesen. Dafür gäbe es viele Gründe. Beispielsweise seien gemeinsame Unternehmungen mit Gleichaltrigen wichtiger oder die Familie sei nicht mehr im selben Mass wie zuvor ein Anregungszentrum für das Lesen. Literaturunterricht mit einem nicht individualisierten Lektüreangebot könne ebenfalls zur Abnahme der Motivation führen. Des Weiteren müssten die Jugendlichen einen anderen Zugang zu den Büchern finden, da die kindliche, selbstvergessene und lustvolle Versunkenheit in Büchern verloren gehe. Aber auch beim Übergang zum Selberlesen nehme die Lesefreude und –praxis ab. Denn Leseanfänger müssten viel Zeit und Energie für Prozesse investieren, die Erwachsenen oft nicht mehr bewusst seien. Für den Erwerb der Lesekompetenz bräuchten Kinder in jener Phase innere Antriebe (vgl. Rosebrock, 2002, S. 12-13). Darum soll das folgende Kapitel einige Projekte zur Steigerung der Lesemotivation vorstellen.

1.1.3. Projekte zur Steigerung der Lesemotivation

Die Wahl der vorgestellten Projekte zur Förderung der Lesemotivation in diesem Kapitel wird damit begründet, dass sie der Verfasserin am geläufigsten sind. Um die Lesemotivation und dadurch die Lesekompetenz bei Lernenden zu fördern, wird in Kantonen wie dem Wallis, mit dem Deutschlehrmittel „Die Sprachstarken“ gearbeitet. Erstaunlicherweise fehle hier aber ein Lesebuch. Durch Klassenlektüren, Bibliotheksbesuche und Lesenächte erfolge der Versuch, das Leseinteresse der Schüler/innen zu wecken (vgl. Glenz, 2014, S. 2). Weitere derartige Projekte werden in den Kapiteln „2.5.1. Lesenacht“ und „2.5.2. Schweizer Erzählnacht“ erläutert.

1.1.4. Einbezug mehrerer Jahrgänge

Im Schulzentrum, in dem die Datenerhebung der vorliegenden Arbeit erfolgte, fanden in den letzten Jahren Leseabende statt. Hier gibt es eine weitere Problematik. Durch die tiefe Kinderzahl legt sich im nächsten Jahr der Kindergarten mit der 1. und 2. Primarklasse zusammen. Der Leseabend nimmt demnach eine jahrgangsübergreifende Form an. Wie das zu verstehen ist, erklärt das Kapitel „2.6 Jahrgangsübergreifendes Lernen“. Der Rückgang der Geburtenziffer ist nicht nur Thema im erwähnten Schulzentrum: Zwar stabilisierte sich laut Bundesamt für Statistik [BfS] (2008) die Zahl der in der Schweiz geborenen Kinder in den letzten Jahren, die Geburtenziffer hat sich leicht erholt, die angibt, wie

viele Kinder eine Frau im Verlauf ihres Lebens durchschnittlich zur Welt bringt. Dies liegt aber immer noch unter dem Reproduktionsniveau von etwas über zwei Kindern pro Frau, was nötig wäre, um die Bevölkerung ohne Zuwanderung stabil zu halten (vgl. BfS, 2008). Aufgrund dessen ist es gut möglich dass sich Schulen und Klassen zukünftig vermehrt zusammenschliessen und jahrgangsübergreifendes Lernen an Bedeutung gewinnt. Es gilt somit einen Leseabend zu organisieren, welcher mehrere Jahrgänge einbezieht.

Doch zum jahrgangsübergreifenden Lernen gibt es kritische Stimmen: Durch die zweifache neue Orientierung, seien Erstklässler zu stark belastet. Sie müssten Beziehungen zu gleichaltrigen und älteren Kindern aufbauen und sich gleichzeitig in die neue Situation einleben. Des Weiteren hätten Erst-, Zweit- und Drittklässler unterschiedliche Bedürfnisse hinsichtlich Themenauswahl, Gesprächssituation und personalen Bindungen im erzieherischen Verhältnis. Ausserdem könnten vor allem jüngere Kinder von der Vielfalt der Lern- und Angebotssituation überfordert werden. Ältere Kinder hätten durch das stetige Helfen vielleicht zu wenig Zeit, sich ihrem eigenen Lernprozess ausreichend zu widmen. Kinder könnten damit überfordert sein, anderen Kindern sinnvoll zu helfen. Ausserdem seien Lehrkräfte durch die zunehmenden didaktischen, methodischen und pädagogischen Aufgaben stärker belastet (vgl. Lambrich, 1997; Leutert, 2002, zit. nach Kucharz & Wagener, 2009, S. 12-13).

Alle jene Faktoren sind in der Problemstellung aufgeführt, könnten aber nicht genau auch diese eine Chance sein, Lernende durch jahrgangsübergreifende Gemeinschaftsaktivitäten zum Lesen zu motivieren? Hierzu wird nun der theoretischer Bezugsrahmen gebildet.

2. Theoretischer Bezugsrahmen

Wie kann ein jahrgangsübergreifender Leseabend die Lesemotivation fördern? Um dieser Fragestellung nachgehen zu können, müssen zuerst theoretische Fundamente geklärt werden. Das Kapitel knüpft darum an Fragen an wie: Was ist Lesekompetenz und Lesesozialisation? Wie lässt sich Lesemotivation und Leseförderung definieren? Was ist mit jahrgangsübergreifendem Lernen gemeint und welche Rolle nimmt die Begleitperson ein? All jene Fragen bauen auf dem Lesen auf. Deshalb wird jenes nun als erstes erläutert.

2.1. Lesen

Um anschliessend Begriffe wie Lesemotivation auszuarbeiten, muss zuerst die Definition vom Lesen intensiver betrachtet werden.

2.1.1. Was „Lesen“ bedeutet

Lesen sei ein Entwicklungsprozess, der in früherer Kindheit beginne und sich über die Kindergartenzeit bis in die Schulzeit weiterentwickle. Lesen sei ein Vorgang des Dekodierens (Entziffern von schriftlichem Material), d.h. Schriftzeichen würden aufgenommen werden, gespeichert, kognitiv entschlüsselt und interpretiert (vgl. Günther, 2006, S. 137).

Lesen sei ein komplexer Prozess mit zwei Dimensionen: Die äussere Seite der Technik (also wenn grafische Zeichen in sprachliche Informationen gewandelt werden) und die innere Seite der Kognition (d.h. Semantik, also das Verstehen und Interpretieren des Gelesenen). Günther (2006) unterscheidet drei Formen des Lesens: 1) Lautes Vorlesen durch jemanden 2. stilles Lesen und 3. sinnerfassendes Lesen (vgl. ebd., S. 137). Lesen ist eine multiple Tätigkeit mit hohen Anforderungen. Lesekompetenz ist zum einen die Fähigkeit zum Entziffern von Wörtern und Sätzen, von ikonografischen Elementen und Satzverknüpfungen („Dekodierung“), zum anderen ist sie jedoch nach Christmann und Groeben (1999) sehr viel umfassender: Es handle sich um die Fähigkeit, aufgrund von Geschriebenem Sinn zu konstruieren und damit zum Leseverstehen zu gelangen. Für das

Leseverstehen müssen Sinneszusammenhänge hergestellt werden, Textelemente in eigene Wissenszusammenhänge eingeordnet werden und weitergedacht werden (vgl. Richter/Christmann, 2002, zit. nach Bertsch-Kaufmann, 2007, S. 12). Für das Lesen ist nicht nur das Sprachlich-kognitive wichtig, sondern auch das Verstehen emotionaler Prozesse (Hurrelmann, 2002, zit. nach Bertsch-Kaufmann, 2007, S. 12).

Wer den Herausforderungen gewachsen sei, die sich bezüglich der Textvielfalt stellen würden, hätte Zugang zu Informationen, Kommunikation und ästhetischen Erfahrungen im Umgang mit Schrift und mit den kunstvollen Spielformen des Erzählens und Reflektierens (vgl. Artelt & Schlagmüller, 2004, zit. nach Bertsch-Kaufmann, 2007, S. 8). Für Menschen ist Lesen ein mehrfacher Gewinn, wenn sie mit dem Umgang mit Texten geübt sind. Lesefähigkeit bedeute auch Zugehörigkeit zu einem Teil der Gesellschaft, der sich mithilfe von Schrift austauschen und verständigen könne (vgl. Spinner, 2004, zit. nach Bertsch-Kaufmann, 2007, S. 8). Wie es um das Lesen in der Schule als Lernziel steht, erklärt das nächste Kapitel.

2.1.2. Lesen als Lernziel

Der Lehrplan vom Kindergarten zeigt die Relevanz von Geschichten und Vorlesesituationen. Sie helfen Lernziele umzusetzen und Sprache, Wahrnehmung, Kognition, Sozialverhalten, Rollenstrukturen und Problemlösestrategien weiterzuentwickeln (vgl. DBS, 2001, S. 1ff.). Im Lehrplan im Fach Deutsch der Primarschule steht, dass die breite Auswahl an Lesestoff Lernenden die soziale und kulturelle Umwelt öffnet und Zugang zu Informationen und Kommunikation schafft (vgl. DBS, 1998, S.3f.) Mehrere Studien legen dar, dass das Lernziel Lesen nicht ohne Weiteres erreicht werde. Denn ob eine Lesekarriere erfolgreich verlaufe, hänge davon ab, wie Familien ihre Kinder zum Lesen anregen würden (vgl. Hurrelmann 2004b, 2004c, zit. nach Bertsch-Kaufmann, 2007, S. 9). Das Kapitel „Lesesozialisation 2.3“ geht hierauf näher ein. Wie Medien Lesen beeinflussen, zeigt das folgende Kapitel.

2.1.3. Lesen und Medienwandel

Sogenannte neue Medien kombinieren oft Schrift, Bild und Ton, womit sich auch die Leseanforderungen erweitern (vgl. Holly, 2000, zit. nach Bertsch-Kaufmann, 2007, S. 9). Häufig wird befürchtet, dass Fernsehen das Printmedium ersetzen wird. Bisherige Entwicklungsgeschichten der Kommunikationsmedien zeigen aber, dass mit dem Aufkommen eines neuen Mediums bisherige Medien nicht einfach ersetzt werden. Es handelt sich mehr um einen Funktionswandel. Der Umgang mit schriftlichen Texten ist damit keineswegs weniger wichtig geworden. Lesekompetenz ist somit eine wichtige Voraussetzung für die eigenständige und souveräne Nutzung nicht nur gedruckter Texte, sondern auch anderer Medien (vgl. Bertsch-Kaufmann, 2007, S. 9). Was Lesekompetenz ist, wird nun aufgezeigt.

2.2. Lesekompetenz

Die Klärung des Begriffs „Lesekompetenz“ soll die damit verbundene Problematik, die bereits in der PISA-Studie erwähnt wurde, klarer aufzeigen. Die Lesekompetenz könnte weiter gefasst werden. Im Rahmen jener Arbeit ist dies aber nicht Hauptaspekt.

Die Lesekompetenz befähige Personen, bestimmte Arten von text- und lesebezogenen Anforderungen erfolgreich zu bewältigen (vgl. Artelt & Schlagmüller, 2004, S. 11, zit. nach Philipp, 2011, S. 38). Was Lesekompetenz beinhaltet und welche Funktionen Lesen erfüllt, wird zurzeit vor allem mittels zwei Ansätzen diskutiert: Das Lesekompetenzmodell, das auf der PISA-Studie basiert und das Modell der Lesesozialisationsforschung. PISA beleuchtet das Lesen vor allem als Basisqualifikation zur erfolgreichen Bewältigung der

Anforderungen im Alltag und Beruf. Die Lesesozialisationsforschung sieht das Lesen hingegen eher als Instrument zur Selbstbestimmung und Persönlichkeitsbildung oder als Erlebnisgenuss. Aufgrund dieser unterschiedlichen Ansichten, werden die Fähigkeiten, über die Lesende verfügen, verschieden gedeutet: PISA ist auf kognitive Anforderungen (die Informationsentnahme aus Texten) fokussiert während sich die Lesesozialisationsforschung stärker auf Motivation, emotionale Beteiligung und Kommunikation über Texte stützt (vgl. Bertsch-Kaufmann, 2007, S. 20). Die Lesesozialisation wird nun näher erklärt.

2.3. Lesesozialisation

Bilderbücher betrachten, Vorlesen und der Umgang mit Kinderreimen sind Teil der Lesesozialisation (vgl. Hurrelmann 2004d zit. nach Bertsch-Kaufmann, 2007, S. 25). Was Lesesozialisation ist und weshalb diese so wichtig für die Lesemotivation ist, zeigt dieses Kapitel. Das Wissen darüber, was in der Lesesozialisation geschieht, ist laut Philipp (2011) für Lehrpersonen wichtig. So könnten diese die Lesefähigkeiten ihrer Schüler/innen besser einschätzen. Zudem projizieren Lehrpersonen so nicht die eigene erlebte Lesesozialisation automatisch auf die ihrer Schüler/innen (vgl. Philipp, 2011, S. 30).

Was geschieht also in der „Lesesozialisation“? Um dies zu verstehen, folgt vorerst eine Definition der „Lesesozialisation“. In diesem Kontext kommt oft Rosebrock (2006) zum Zug. Deshalb folgt auch hier eine Definition von Rosebrock (2006): Die Lesesozialisationsforschung fragt nach Prozessen und Dynamiken, „die auf individuell-biografischer Ebene zur Entwicklung der Fähigkeit, Motivation und Praxis führen, geschriebene Sprache im Medienangebot zu rezipieren“ (Rosebrock, 2006, S. 443, zit. nach Philipp, 2011). Die Definition zeigt, dass es sich um Aspekte des Könnens, des Wollens und der Nutzung handelt, Texte verschiedener Arten (Sach- und fiktionale Texte) in unterschiedlichen medialen Repräsentationsformen (gedruckt und digital) zu lesen (Hurrelmann, 1999, zit. nach Philipp, 2011, S. 19).

Bevor nun andere Definitionen der Lesesozialisation aufgezeigt werden, folgt zuerst eine vertiefte Auseinandersetzung mit dem Verlauf der Lesesozialisation. So kann anschließend die umfassende Theorie der Lesesozialisation besser verstanden werden.

2.3.1. Verlauf der Lesesozialisation

Die Lesesozialisation verläuft unterschiedlich. So kann diese von vorlesenden Eltern und lustvollen Kinderlektüren geprägt sein, während in einer anderen Lesebiographie Leseschwierigkeiten und fehlende Lesemotivation im Zentrum stehen. Trotz dieser Unterschiede gibt es individuelle und soziale Faktoren, die den Weg zum Lesen formen. Dazu gehören das Geschlecht, die soziale Herkunft (Geburtsland, Bildung der Eltern) und Bezugspersonen wie Eltern, Pädagogen und Freund/innen. Wie diese den Weg zum Lesen formen, ist Teil der Lesesozialisationsforschung (vgl. Philipp, 2011, S. ff.).

2.3.2. Schema zum typischen Ablauf der Lesesozialisation

Die Lesebiografie-Forschung versuchte anhand vieler Leseautobiografien den typischen Verlauf der Lesesozialisation zu schematisieren. Dies zeigt die Abbildung 2 auf der nächsten Seite vom Hauptvertreter der Lesebiografieforschung.

Zu unterst der Abbildung 2 sind die Lebensphasen abgebildet. Oben stehen einige wichtige Quellen, von denen starke Impulse der Lesesozialisation ausgehen. Mit der Phase der *primären literarischen Initiation* ist die Einführung in die Welt des Literarischen gemeint. In dieser Phase sorgen vor allem Eltern mit Vorlesen, Kinderliedern und Geschichteerzählen dafür, dass Sprache von Kindern als die Welt des Literarischen angesehen wird. Vermutlich werden Kinder hierdurch entscheidend angetrieben, um für die nächste Phase, nämlich dem *Schriftspracherwerb*, genügend motiviert sind. Da die Literalisierung kognitiv an-

strengend ist, braucht es diese Motivation. Wenn der Schriftspracherwerb gelingt, schliesst sich idealerweise die Phase der *lustvollen Kinderlektüre* an. In dieser Phase stellen die Familie und die Bibliothek Lesestoff zur Verfügung, den die Kinder selbstständig lesen. Wiederholungslektüren und starke Identifikationsfiguren wie Pippi Langstrumpf sind typisch in dieser Phase. Die Lesekrise zu Beginn der Jugend gilt als Bruch in der Lesesozialisation. Das bisherige Leseverhalten (Häufigkeit, Stoffe und Medien) verändert sich stark. Das schulische Lesen und das Freizeitmedienverhalten im Kreise der Peers (Lesetandem) können oft sehr gegensätzliche Erfahrungen mit sich bringen, zwischen denen Jugendliche ihr eigenes Lesen wiederfinden (müssen). Die Grafik zeigt drei Wege, wie diese Lesekrise bewältigt wird: Im Fall des Nicht- und Weniglesens (was oft bei männlichen Jugendlichen festgestellt wird) gibt es kein Zurückkehren zum (literarischen) Lesen. Die Jugendlichen lesen oft noch Pflichtlektüren wegen ihrer Ausbildung oder nützen das Lesen, um sich zu informieren (instrumentelles Lesen). Im zweiten Fall, der Ausbildung einer *Sach- und Fachtextlektüre* geht es den meisten männlichen Jugendlichen darum, sich durch das Lesen aus Interesse Wissen und Expertise anzueignen (Konzeptlesen), durch Textarbeit zu tieferen Einsichten zu gelangen (Lesen zur diskursiven Erkenntnis) oder Gelesenes in den Alltag zu integrieren (*partizipatorisches Lesen*). Meistens schlagen weibliche Jugendliche den Weg zur *sekundären literarischen Initiation* ein. Durch die Hilfe von Lehrkräften, Freundinnen und Freunden gelingt es diesem Teil, sich wieder auf literarische Texte einzulassen. Drei Lesemodi weisen eine Nähe zum erneuten literarischen Lesen auf: das *partizipatorische Lesen*, um sich im Alltag integrieren zu können, das Lesen, um das sprachliche Kunstwerk zu geniessen (*ästhetisches Lesen*), und das kindliche Lesen, bei welchem es um den Genuss, das Abschalten und die Unterhaltung geht (*intimes Lesen*) (vgl. Graf, 1995, 2007, zit. nach Philipp, 2011, S. 21f.). Es zeigt sich somit, wie unterschiedlich die Lesesozialisation verlaufen kann. Darum stossen Lehrpersonen oft auf sehr heterogene Schulklassen und dementsprechend auf verschiedene Voraussetzungen. Dies erschwert es, Lesesozialisation theoretisch zu fassen (vgl. Philipp, 2011, S. 21f.).

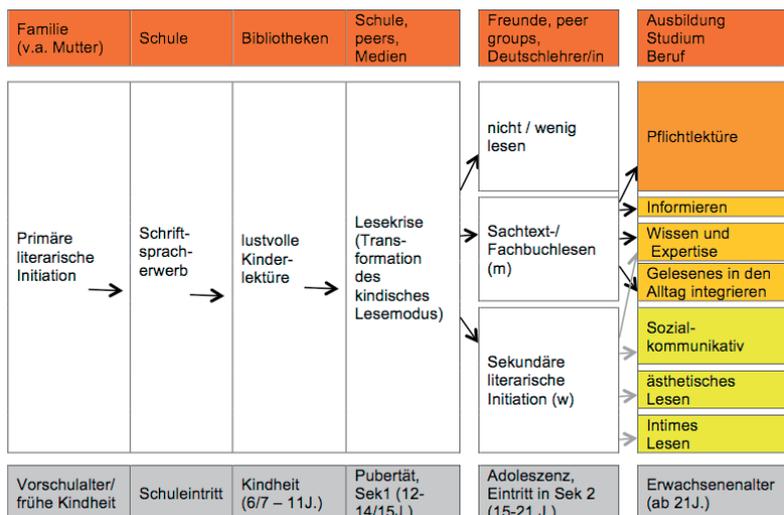


Abbildung 2: Prototypisches Verlaufsschema einer gelingenden Lesesozialisation von Mittelschichtangehörigen (vgl. Graf, 1995, zit. nach Philipp, 2011, S. 20ff., eigene Darstellung)

2.3.3. Kritik am Schema nach Graf

Zu Graf's Modell brach Kritik aus. Das Schema spiegelte vor allem Informationen von Studierenden des Lehramts im Fach Deutsch der 1980er Jahren. Bücher seien auffallend dominant und andere Lesemedien stünden im Hintergrund. Das prototypische Verlaufsschema sei mehrheitlich auf eine gelingende Lesesozialisation von Personen aus bildungsnahen Elternhäusern vom Ende des Jahrhunderts ausgerichtet und sei somit zu

relativieren. Zudem sei nicht klar, wie die schriftlichen Selbstauskünfte für das Schema erhoben und ausgewertet wurden. Auch wenn diese Kriterien bei jeder Forschung wichtig sind (vgl. Philipp, 2011, S. 20).

2.3.4. Schwierigkeit einer theoretischen Fassung der Lesesozialisation

Es ist schwierig die Lesesozialisation theoretisch zu fassen. Denn sie verändert sich je nach Lebensphase. Darum müssen folgende drei Problemebenen berücksichtigt werden:

- 1) Welches gesellschaftliche Medienangebot gegenwärtig vorhanden ist und wie es individuell genutzt wird (synchron-systemische Ebene)
- 2) wie sich das Leben individuell verändert (diachron-individuelle Ebene)
- 3) und die gesellschaftliche Struktur, wie sie sich wandelt und all dem übergeordnet ist (diachron-historische Ebene) (vgl. Groeben, Hurrelmann, Eggert & Garbe, 1999, zit. nach Philipp, 2011, S. 23).

Das Verlaufsschema der Abbildung 2 nach Graf befasst sich damit, wie sich Lesen während der Entwicklung des Lebens verändert (diachron-individuelle Ebene). Dies sei theoretisch aber nicht ganz befriedigend. Darum werden nun andere theoretisch überzeugendere Modelle aufgezeigt. Das Wechselspiel zwischen den Einzelpersonen und der Gesellschaft erschwert eine einheitliche Theorie zur Lesesozialisation (vgl. Hurrelmann, 2002; Geulen, 2005, zit. nach Philipp, 2011, S. 23). Die folgenden zwei Theorien sollen dies nun vervollständigen. Die erste Theorie stammt aus der Soziologie. Sie beschreibt das Verhältnis zwischen den Ebenen der Lesesozialisation anhand vom Mehrebenenmodell der Ko-Konstruktion. Durch dieses Modell lassen sich diachron-historische Veränderungen besonders gut erklären (vgl. Hurrelmann, Becker & Nickel-Bacon, 2006, zit. nach Philipp, 2011, S. 23). Der zweite aus der Psychologie stammende Ansatz ergänzt mit dem Erwartungs-x-Wert-Modell das soziologische Rahmenmodell.

2.3.5. Das Mehrebenenmodell der Ko-Konstruktion (soziologischer Fokus)

Esser (1993) entwickelte das „Grundmodell der soziologischen Erklärung“ ursprünglich, um gesellschaftliche Veränderungen zu erklären. Das Modell besteht aus drei Ebenen: Makro-Ebene (Gesellschaft), Meso-Ebene (Familie, Schule, Peers) und Mikro-Ebene (Individuen). Diese drei Ebenen sind über folgende drei Logiken miteinander verknüpft: 1) Logik der Situation, 2) Logik der Selektion und 3) Logik der Aggregation (vgl. Esser, 1993, zit. nach Philipp, 2011, S. 25). Das folgende Schema veranschaulicht dies.

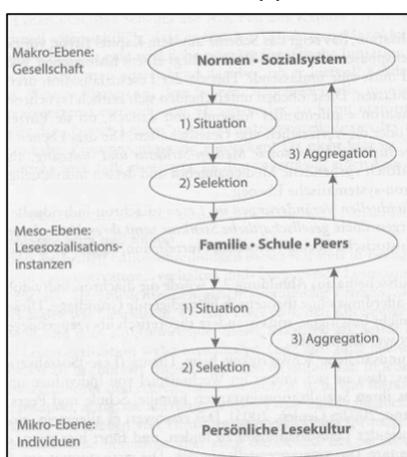


Abbildung 3: Schema der drei Ebenen und drei Logiken der Lesesozialisation im Modell der Ko-Konstruktion (Groeben, 2004 & Hurrelmann et al., 2006, zit. nach Philipp, 2011, S. 25)

Die Theorie dieses Modells ist wohl einfacher verständlich mit einem praktischen Beispiel. Darum wird hier eine mögliche Alltagssituation einbezogen. Das Modell geht von einer

sozialen Situation aus. Bei dieser beobachtet beispielsweise ein Kind seine viel lesenden Familienmitglieder. Somit nimmt die untergeordnete Ebene (also das Kind auf der Mikro-Ebene) die übergeordnete Ebene (die Familie auf der Meso-Ebene) wahr. Dies tut es mit der „Logik der Situation“. Das Kind entscheidet nun aufgrund der Situation und durch seine Erfahrungen, wie es individuell handeln will. So kann es beispielsweise bestimmen, ob es auch viel lesen will, andere Texte als die Eltern liest, aus vorgelebten Verhaltensweisen einzelne auswählt oder das Lesen verweigert. Beim Auswählen aus diesem Handlungsspektrum geht es um die „Logik der Selektion“. Je nach Art der Handlung würden die Akteure auf die übergeordnete Ebene in der „Logik der Aggregation“ zurückwirken (vgl. Groeben, 2004a, zit. nach Philipp, 2011, S. 25). Das Kind kann durch sein Leseverhalten das Leseklima der Familie beeinflussen. Es könnte also Lesestoff in die Familie bringen oder die Eltern durch sein seltenes Lesen anregen, das Lesen stärker zu thematisieren.

Groeben und Schroeder (2004) übertragen dieses Zusammenspiel der drei Ebenen auf die Lesesozialisation. Auf der *Makro-Ebene* gibt es drei historisch gesellschaftliche Bildungsnormen: 1) Die Bildungsnorm der Mediengesellschaft (Lesen als Unterhaltung), 2) die Bildungsnorm der Romantik (Persönlichkeit entwickeln), 3) die Bildungsnorm der Aufklärung (Wissen erwerben) (vgl. Groeben & Schroeder, 2004, zit. nach Philipp, 2011, S. 25). Auf der *Meso-Ebene* stehen Familien, Lehrkräfte und Peers. Sie ko-konstruieren lesebezogene Aufgaben. Auf der *Mikro-Ebene* befinden sich die Lernenden, die individuell bestimmen, wie sie handeln. Sie können entscheiden, ob sie das kulturelle Kapital weiterführen oder verweigern (vgl. Hurrelmann, Hammer & Niess, 1995, zit. nach Philipp, 2011, S. 25). Dieser Vorgang nennt sich Aggregation. Dabei lassen sich Lernende der Mikro-Ebene von der Kultur der Familien, Schulen und Peers auf der Meso-Ebene beeinflussen und indirekt werden sie auch von gesellschaftlichen Bildungsnormen auf der Makro-Ebene (da diese von der Meso-Ebene interpretiert wurden) beeinflusst (vgl. Philipp, 2011, S. 25).

2.3.6. Kritik am Mehrebenenmodell der Ko-Konstruktion

Die Stärke dieses Modells ist, dass das Geschehen dynamisch beschrieben ist und die diversen Ebenen miteinander verknüpft werden. Das individuelle Handeln kann jedoch nicht befriedigend erklärt werden. Dafür ist das Erwartungs-x-Wert-Modell besser geeignet. Deshalb wird dieses im folgenden Kapitel näher erläutert (vgl. Philipp, 2011, S. 25f.).

2.3.7. Erwartungs-x-Wert-Modell (Psychologischer Fokus)

Möller und Schiefele (2004) haben ein komplexes Erwartungs-x-Wert-Modell zum Lesen im Rahmen der PISA-Studie entwickelt. Es geht dabei um die motivationalen Grundlagen der Lesekompetenz.

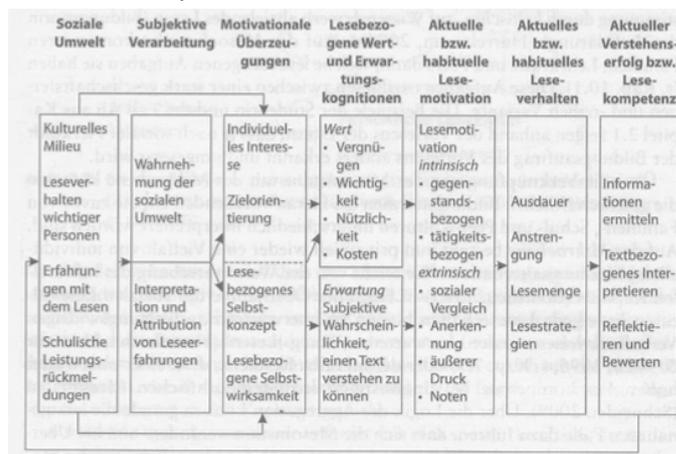


Abbildung 4: Erwartungs-x-Wert-Modell zum Lesen (Möller & Schiefele, 2004, S. 105, zit. nach Philipp, 2011, S. 26)

Ausgangspunkt in diesem Modell ist die soziale Umwelt, also das *kulturelle Milieu* im weitesten Sinne. Hier beobachten Heranwachsende das *Leseverhalten wichtiger Bezugspersonen* (Eltern, Geschwister, Peers). Sie können so zum Lesen angeregt werden und sammeln eigene Leseerfahrungen und erkennen, ob ihnen lesen leicht fällt oder nicht. Sie erhalten also *schulische Leistungsrückmeldungen*. Dadurch bilden sie ihr *lesebezogenes Selbstkonzept* und ihre *Selbstwirksamkeit*. Die soziale Umwelt im Mehrebenenmodell der Ko-Konstruktion kann mit der „Logik der Situation“ verglichen werden.

Ein weiterer Aspekt im Erwartungs-x-Wert-Modell ist die *subjektive Verarbeitung*. Bei dieser geht es um die *Wahrnehmung der sozialen Umwelt* und die *Interpretation und Attribution von Leseerfahrungen*. Leseerfahrungen sind mit Emotionen verbunden. Attributen begründen – meist unerwartete oder negative - Ereignisse. Dabei gibt es internale (innerhalb der Person liegende) und externale (ausserhalb der Person liegende) Begründungen. Diese können zeitlich stabil oder instabil sein. Wenn Attributionen über längere Zeit stabil seien und internal negativ wahrgenommen werden, so wirke sich das dysfunktional auf die Lesemotivation aus (vgl. Coddington, 2009, zit. nach Philipp, 2011, S. 25ff.). Heranwachsende verbinden deswegen möglicherweise Lesen mit Misserfolg oder Scham.

Nach der individuellen Verarbeitung der Attributionen und Wahrnehmungen, bilden sich daraus die *motivationalen Überzeugungen*. Zu dieser gehören nach Möller und Schiefele (2004) vier Aspekte. Einer dieser Aspekte ist das *individuelle Interesse*. Laut Möller und Schiefele (2004) geht es dabei darum, worüber jemand gern liest (zum Beispiel bestimmte Textsorten oder Themen). Ein zweiter Aspekt bildet die *Zielorientierung*. Personen können danach unterschieden werden, welche Ziele sie in Leistungssituationen verfolgen. Auf der einen Seite gibt es Individuen mit hoher Lernzielorientierung. Sie haben beispielsweise den Wunsch, die eigenen Kompetenzen zu steigern, eine Fertigkeit zu erlernen oder Lernmaterial zu verstehen (Möller & Schiefele, 2004, S. 110). Auf der anderen Seite gebe es Personen, dessen Leistungszielorientierung eher durch extrinsische Motivation geführt werde. Sie wollen also zum Beispiel hohe Fähigkeiten demonstrieren oder schwächere Leistungen nach aussen verbergen (vgl. Coddington, 2009). Als dritter Aspekt kann das Selbstkonzept genannt werden. Hierbei geht es eher um die Selbstwahrnehmung. Beim vierten und somit letzten Aspekt der motivationalen Überzeugung handelt es sich um die Selbstwirksamkeit. Dies könne „als Annahme einer Person definiert werden, wie gut sie bei einer bevorstehenden Aufgabe abschneiden wird“ (Möller & Schiefele, 2004, S. 114). Die Selbstwirksamkeitsüberzeugung ist anders als das Selbstkonzept ziemlich unabhängig von sozialen Vergleichen. Sie basiere mehr auf Erfahrungen mit ähnlichen Texten oder Aufgaben (vgl. Bong & Skaalvik, 2003, zit. nach Philipp, 2011, S. 28).

Die *motivationalen Überzeugungen* beeinflussen die *lesebezogenen Wert- und Erwartungskognitionen*. Diese können in den Erwartungskomponenten und den Wertkomponenten unterteilt werden. Beide Komponenten scheinen sich wechselseitig zu beeinflussen. Beim *Erwartungskomponenten* geht es darum, ob eine Tätigkeit bewältigt werden kann („Werde ich den Text verstehen können?“). Beim Wertkomponenten wird individuell eingeschätzt, was der Erfolg bedeutet („Will ich den Text gerne lesen und warum?“). Der Wert besteht aus vier Komponenten: dem vermuteten *Vergnügen*, der beigemessenen *Wichtigkeit* des Lesens, ob die Leseaktivität *nützlich* ist und welchen Aufwand beziehungsweise *Kosten* sie mit sich bringt. Aus diesem Zusammenspiel von Wert und Erwartung - daher auch die Bezeichnung Erwartungs-x-Wert-Modell - ergeben sich die diversen Formen der *Lesemotivation*. Auf diese geht das Kapitel „2.4 Lesemotivation“ näher ein. Die bisher genannten Aspekte könnten im zuvor erklärten Ko-Konstruktionsmodell der „Logik der Selektion“ zugeordnet werden.

Der Grad und die Art der Motivation bestimmen das *aktuelle oder habituelle Leseverhalten*, also die Häufigkeit und *Ausdauer*, mit der gelesen wird, das Ausmass der investierten *Anstrengungen* und der Einsatz von *Lesestrategien*. Dabei fallen unterschiedliche Aspek-

te unter den Begriff „Leseverhalten“. Das Leseverhalten ist wie eine Brücke zwischen der *Lesemotivation* zur *Kompetenz*, weil angenommen wird, das häufiges Lesen mit einem besseren Textverständnis einhergeht. Des Weiteren steige die Selbstwirksamkeit und somit wage man sich vermehrt an schwierige Texte (vgl. Rosebrock & Nix, 2006, zit. nach Philipp, 2011, S. 28).

Im Modell von Möller und Schiefele (2004) *Abbildung 3* führt ein Pfeil von der Lesekompetenz, die hier mit den drei Subskalen aus der PISA-Studie gleich gesetzt wird, zurück zur sozialen Umwelt. Dieser Prozess ist also als Zyklus zu verstehen. Hier besteht die Nähe zur „Logik der Aggregation“ aus dem Ko-Konstruktionsmodell (vgl. Philipp, 2011, S. 29).

2.4. Lesemotivation

Die Lesemotivation spielt bei der Frage nach der Lesekrise eine zentrale Rolle (vgl. Pfaff, 2010, S. 31). Um deren Grundlage zu verstehen, ist es vorerst wichtig, eine einheitliche Vorstellung des Begriffes „Motivation“ zu sichern.

2.4.1. Definition Lesemotivation

Rheinberg (2002) liefert zur Motivation eine allgemeine Definition: Es handelt sich um eine „aktivierende Ausrichtung des momentanen Lebensvollzugs auf einen positiv bewerteten Zielstand“ (Rheinberg, 2002, S. 17, zit. nach Philipp, 2011, S. 33). Philipp (2011) erklärt dies: Nach dieser Definition gehe es darum, dass Menschen aktiv einen Zustand erreichen wollten, den sie als erstrebenswert empfinden, wobei es auch um Vermeidungen bestimmter Zustände gehen könnte (vgl. Philipp, 2011, S. 33). Motivation wird häufig als Begründung von Verhalten beschrieben. Als das, was ein Verhalten in Gang bringt und aufrechterhält. Das motivierte Handeln des Menschen wird von zwei Charakteristiken bestimmt: Dem Streben nach Wirksamkeit und der Organisation von Zielengagement und Zieldistanzierung (vgl. Heckhausen & Heckhausen, 2006).

Die Lesemotivation gilt als „Energiequelle des Lesens“ (Richter & Plath, 2005, S. 5, zit. nach Pfaff, 2010, S. 31). Hurrelmann (2004a) und Groeben (2004a) beschreiben, dass es bei der Lesemotivation darum gehe, spätere Leseaktivitäten anzuregen und diese zur Gewohnheit werden zu lassen. Auch das Teilnehmen an der lesebezogenen und kulturellen Praxis gehöre dazu. Des Weiteren sehen sie die Lesemotivation als untrennbar von der Lesekompetenz an. Denn Lesekompetenz beschränke sich nicht nur auf kognitive Aspekte, sondern auch auf eine positive Einstellung gegenüber dem Lesen sowie der aktiven Teilhabe an der Gemeinschaft der Lesenden (vgl. Hurrelmann, 2004a & Groeben, 2004a). Lesemotivation sei ein „Bündel unterschiedlicher Motive, die von Emotionen begleitet werden und in einer konkreten Situation zum Tragen kommen“ (Pfaff, 2010, S. 31). Eine einheitliche theoretische Fundierung der Lesemotivation fehle jedoch. Stattdessen werde die Lesemotivation oft mit den Erfahrungen, die Kinder mit dem Lesen machen, in Verbindung gesetzt (vgl. Pfaff, 2010, S. 31). Die Leseerfahrung bildet deshalb auch Kernpunkt des nachfolgenden Kapitels „2.4.2. Leseerfahrungen“.

2.4.2. Leseerfahrungen

Forscher gehen davon aus, dass positive Leseerfahrungen Kinder dazu motivieren, weiter zu lesen, da die Kinder diese positiven Erfahrungen wieder erleben möchten (vgl. Pette, 2001, zit. Pfaff, 2010, S.31). Gleichzeitig können negative Erfahrungen dazu führen, dass Kinder weniger oder gar nicht mehr lesen. Leseerfahrungen beeinflussen Kinder indem was sie vom Lesen erwarten und welchen Wert sie diesem geben. Aus positiven und negativen Erfahrungen bildet sich das „Selbstkonzept“ (vgl. Möller & Schiefele, 2004, S. 102, zit. nach Pfaff, 2010, S. 32). Die Kinder nehmen sich dadurch als passionierte Leser oder Leseverweigerer wahr. Dies beeinflusst ihr zukünftiges Handeln. Die Leseerfahrung allein

bestimmt aber nicht, warum Kinder gern lesen (vgl. Pfaff, 2010, S. 32). Das nächste Kapitel erklärt dies näher.

2.4.3. Unterscheidungsdimension der Lesemotivation

Die Lesemotivation tritt wie die Motivation in diversen Formen auf (vgl. Wigfield & Guthrie, 1997). Sie ist theoretisch und empirisch viel erforscht worden. Lesemotivation sei ein mehrdimensionales Konstrukt, das soziale, intrinsische, extrinsische und weitere Aspekte wie das Erleben von Kompetenz, Wahlfreiheit oder Involviertsein umfasse. (vgl. Wigfield & Guthrie, 1997, zit. nach Pette, 2010, S. 31). Die folgende Tabelle versucht diese diversen Facetten nach verschiedenen Gesichtspunkten zu systematisieren. Die Tabelle beinhaltet sieben Begriffspaare der Lesemotivation beziehungsweise Formen der Lesemotivation. Nicht alle Formen wurden dabei einbezogen, da die Tabelle durch den Kontrast vor allem die Breite des Spektrums an Unterscheidungsmöglichkeiten von Lesemotivation verdeutlichen soll.

Unterscheidungsdimension	Gegenüberstellung der Begriffspaare	
Angestrebter Zweck	Unterhaltung	Information
Textart	fiktional	non-fiktional
Kontext	Freizeit	Schule/Beruf
Dauer/Vorkommen	aktuell	habituell
Anreiz des Lesens	intrinsisch	extrinsisch
Personale Quelle des Leseantriebs	eigene Person	fremde Person(en)
Funktionalität für das Leseverstehen	funktional	dysfunktional

Tabelle 1: Gegenüberstellung von Lesemotivation bzw. Varianten der Lesemotivation (vgl. Philipp, 2011, eigene Darstellung)

a) Angestrebter Zweck

Eine erste Unterteilung erfolgt im *angestrebten Zweck*. Dieser unterteilt sich in Lesen zur *Unterhaltung* und Lesen zur *Information* (vgl. Christmann, 2004; Klimmt & Vorderer, 2004). Groeben (2004a) und Schön (1999) sehen diesen Übergang der Unterteilung eher vermischt (Groeben, 2004; Schön, 1999, zit. nach Philipp, 2011, S. 28ff.). Greaney und Neumann (1990) hingegen erkannten in einer Studie mit 10- und 13-Jährigen aus aller Welt, dass drei Faktoren unterschieden werden können, warum Kinder oder Jugendliche lesen: Erstens nützt es der *Schule* oder dem späteren *Beruf*, zweitens aus Freude am Lesen und drittens, weil so vor Langeweile und belasteten Situationen geflüchtet werden könne. Während die Faktoren Flucht und Freude eher dem Unterhaltungslesen zugeordnet werden, passt der Faktor der Nützlichkeit mehr zum informatorischen Lesen. Daher ist es didaktisch gesehen sinnvoll, zwischen einem eher informatorischen und einem eher unterhaltenden Lesen zu unterscheiden (vgl. Greaney & Neumann, 1990, zit. nach Philipp, 2011, S. 28ff.).

b) Textart

Ein weiterer Aspekt ist die *Textart*. Groeben (2004b) ordnet die Information eher Sachtexten und die Unterhaltung eher Fiktionalem zu. Literarische Texte beziehen sich mehr auf mögliche Welten (vgl. Groeben, 2004b, zit. nach Pfaff, 2010, S. 31ff.). Diese verschiedenen Anforderungen an die Lesenden bilden womöglich gerade den Anreiz für die Lektüre (vgl. Christmann & Rosebrock, 2006, zit. nach Pfaff, 2010, S. 31ff.).

c) Kontext

Als nächste Unterscheidung gilt der *Kontext*. Einige Studien unterschieden zwei Formen: Lesen in der *Freizeit* und Lesen für die *Schule*. Beides seien womöglich treibende Kräfte der Lesemotivation (vgl. Wang & Guthrie, 2004, zit. nach Pfaff, 2010, S. 31ff.).

d) Dauer/Vorkommen

Eine weitere Differenzierung geschieht nach der Zeit bzw. *Dauer*. Die Absicht zu lesen kann in einzelnen Situationen bestehen oder situationsübergreifend sein. Wenn wiederholt *aktuelle* Lesemotivation auftreten, so wird von einer *habituellen* Lesemotivation gesprochen. Hierunter wird das „Ausmass des Wunsches oder der Absicht, in einer bestimmten Situation einen bestimmten Text zu lesen“ verstanden (vgl. BMBF, 2005). Der zeitliche Aspekt der Lesemotivation wird in den vielen Studien, welche sich der Lesemotivation widmen, vernachlässigt. Es wird mehr von einer habituellen Lesemotivation gesprochen (vgl. Pfaff, 2010, S. 31ff.).

e) Anreiz des Lesens

Eine der relevantesten Differenzierungen der Lesemotivation sei der *Anreiz des Lesens*, der inner- oder ausserhalb der Tätigkeit liegt (vgl. Ryan & Deci, 2000, zit. nach Pfaff, 2010, S. 36). Es handelt sich um die *intrinsische* und *extrinsische* Motivation. Diese lassen sich weiter unterteilen. Wird aufgrund des Inhalts eines Textes gelesen, handelt es sich um intrinsische Lesemotivation. Liegen jedoch die Gründe der Lektüre ausserhalb des Lesens und des Textes, so handelt es sich um extrinsische Lesemotivation. Hierbei geht es um Folgen, die angestrebt (z.B. das Lob des Deutschlehrers) oder vermieden werden (in etwa eine schlechte Note). Extrinsisch motiviert sei jemand auch, um sich mit anderen zu vergleichen (vgl. Möller & Schiefele, 2004, zit. nach Pfaff, 2010, S. 36). Die Lernforschung ist sich einig, dass intrinsische Lesemotivation bedeutsamer für Lernerfolg und das Lesen sei (vgl. Lepper & Henderlong, 2000; Schiefele & Schreyer, 1994; Urhahne, 2008, zit. nach Pfaff, 2010, S. 36).

f) Personale Quelle des Leseantriebs

Für Lehrpersonen sind die letzten zwei Systematiken bedeutsam. In der ersten Systematik geht es um die *personale Quelle des Leseantriebs*. Dabei wird hinterfragt, ob die *Motivation der eigenen oder fremden Person* entspringt (vgl. Pfaff, 2010, S. 36).

g) Funktionalität für das Leseverstehen

Das zweite System befasst sich damit, wie man mit den Motivationen umgeht. Hierbei sind die Arbeiten von Ryan und Deci (2000, 2009) zentral. Sie haben unter dem Aspekt der Autonomie und der Differenzierung der extrinsischen Motivationen ein Kontinuum entwickelt. Es geht darum, eigene und fremde Wünsche (z.B. die der Lehrperson) in Einklang bringen zu müssen. Die Selbstbestimmungstheorie bildet hier die theoretische Basis (vgl. Ryan & Deci, 2000, 2009, zit. nach Pfaff, 2010, S. 36).

2.4.4. Tabelle nach Ryan und Deci (2009) zum Kontinuum der Motivation

Die nachfolgende Tabelle nach Ryan und Deci (2009) zeigt das Kontinuum der Motivation mit ihren Regulationsstilen auf:

	Amotivation	Extrinsische Motivation				Intrinsische Motivation
Regulationsstil	keine Regulation	external	introjizierend	identifizierend	integrierend	Intrinsisch
Art der Motivation	mangelnde Motivation	kontrolliert		autonom		

Tabelle 2: Das Kontinuum von Motivation und ihren Regulationsstilen (vgl. Ryan & Deci, 2009, S. 176, zit. nach Pfaff, 2010, S. 36, eigene Darstellung).

Die oben aufgeführten Tabelle nach Ryan und Deci (2009) umfasst drei Überbegriffe: Die Amotivation, extrinsische und intrinsische Motivation. Unter *Amotivation* fällt der Unwillen zu Lesen. Die *extrinsische Motivation* beinhaltet zum einen die *external* regulierte Motivation. Sie geht von einer starken Fremdbestimmung aus und das eigene Handeln kann als Gefügigkeit oder Gehorsam interpretiert werden. Auf das Lesen bezogen, kann damit bei-

spielsweise eine Leseaktivität in der Schule gemeint sein, die durchgeführt wird, um einer Sanktion zu entgehen. Es besteht also die Kontrolle von aussen. Dies ist auch bei der *introjizierenden* Motivation der Fall. Diese Form ist aber mehr internalisiert, weil es nicht nur um das Ausbleiben einer Strafe oder Belohnung geht, sondern um Schäden am Selbstbewusstsein. Das könnte beispielsweise dann auftreten, wenn ein Kind zuhause ein Text vorbereitend liest, weil es Angst hat, sich in der Schule am nächsten Tag zu blamieren. Wenn eine Person den Wert einer Aktivität erkennt und schätzt, handelt es sich um die *identifizierende* Regulation. Ein Kind liest beispielsweise ein Buch, weil dies für das Bestehen einer Prüfung, die es als wichtig empfindet, notwendig ist. Es gibt also bereits einen gewissen Grad an Autonomie. Eine weitere Variante der extrinsischen, autonomen Motivation, die der intrinsischen schon stark ähnelt, ist die *integrierende* Regulation. Diese Form der extrinsischen Motivation besitzt den grössten Grad an Autonomie, die voraussetzt, dass das Individuum eine Kongruenz der Tätigkeit mit anderen Bereichen des Selbst hergestellt hat. Die Aktivität wird also ausgeführt, weil sie jemand schätzt oder um Ziele zu erreichen und hat noch einen instrumentellen Charakter, der bei der intrinsischen Motivation nicht mehr vorhanden ist. Von *integrierenden* Motivation ist beispielsweise die Rede, wenn ein Kind einen Text liest, weil es glaubt, der Lehrperson oder Eltern ein gut angesehenes Verhalten zu zeigen und weil es denkt, dass Lesen wichtig ist, es aber vom Thema des Textes oder vom Lesen an sich nicht fasziniert ist (vgl. Pfaff, 2010, S. 36).

2.4.5. Erkenntnisse nach Guay et al. (2010)

Guay, Chantal, Ratelle, Marsh, Larose und Boivin (2010) haben für Erst- bis Drittklässler die kontrollierte Motivation, die identifizierende und die intrinsische Motivation nachweisen können. Bemerkenswert ist, dass bei den Erstklässlern alle drei Motivation untereinander stark korrelierten, während bei den Zweitklässlern nur noch geringe Zusammenhänge zwischen intrinsischer und kontrollierter Motivation bestanden, die in der dritten Klasse sogar leicht negativ ausfielen (vgl. Guay et al. 2010, zit. nach Pfaff, 2010, S. 37).

2.4.6. Jüngere Studien zur Lesemotivation

Lesemotivation ist nicht nur theoretisch begründet vielschichtig, sondern auch in Studien können verschiedene Aspekte bzw. Dimensionen gewichtet werden. Die *Tabelle* entspricht der Frage, die auch in diversen Studien ermittelt wurde: Welche Motive bzw. Motivationsvarianten Kinder und Jugendliche zum Lesen bringen. In der folgenden Tabelle sind exemplarisch fünf verschiedene Studien aufgelistet, die von der Primar- bis zur Sekundarstufe II die Dimensionen der Lesemotivation ermitteln. Wo möglich, sind Ähnlichkeiten und Überschneidungen dargestellt. Dieses Kapitel bietet somit eine kurze Übersicht der wichtigsten Erkenntnisse aus jüngeren Studien (vgl. Pfaff, 2010, S. 37).

a) Studie nach Wigfield und Guthrie (1997)

Den Ausgangspunkt bildet die Studie von Wigfield und Guthrie (1997). Sie stellten für Kinder einen Fragebogen für Lesemotivation (Motivation for Reading Questionnaire, MRQ) her. Dieser beinhaltet elf Dimensionen der Lesemotivation, die sich intrinsisch, extrinsisch sowie den Aspekten der Selbstwirksamkeit zuordnen lassen.

Als *intrinsisch* motivierend galt das stellvertretende Erleben einer Geschichte, die Neugier und das Interesse an einem Thema und die als persönlich empfundene Wichtigkeit, ein guter Leser zu sein.

Extrinsisch bedingt sind fünf Motivationsarten: (1) Das Lesen kann dazu dienen, den gestellten Anforderungen der Erwachsenen gerecht zu werden, (2) um gute Noten zu erzielen, (3) um sich mit anderen über das Gelesene auszutauschen, (4) um von anderen als guter Leser angesehen werden (4) oder (5) der Wettbewerb mit Mitschülern und anderen (vgl. Philipp, 2011, S. 39f.).

Für das Lernen sei die *Selbstwirksamkeit* wichtig (vgl. Zimmermann, 2000, zit. nach Philipp, 2011, S. 39f.). Darunter fallen die Überzeugung, beim Lesen erfolgreich sein zu müssen und der Wunsch, sich bewusst herausfordernden Texten zu stellen oder die Vermeidung (vgl. Philipp, 2011, S. 39f.).

b) Weitere Studien

Weitere Studien richteten sich einige mehr – andere weniger – an den MRQ. Lau (2004) wählte nur einige Aspekte aus dem MRQ aus und sprach von vier Dimensionen: *intrinsische* und *extrinsische Lesemotivation*, *Selbstwirksamkeit* und *soziale Lesemotivation* (vgl. Lau, 2004, zit. nach Philipp, 2011, S. 40ff.). Wigfield und Guthrie (1997) sahen dies ähnlich, für sie zählten aber auch Aspekte, wie *Wichtigkeit*, *Noten*, *Herausforderung* und *Vermeidung* (vgl. Wigfield & Guthrie, 1997, zit. nach Philipp, 2011, S. 40ff.). Auch Schaffner und Schiefele (2007) wiesen Ähnlichkeiten mit Lau (2004) auf, integrierten aber zudem noch den *leistungsbezogenen* Aspekt. Darunter fällt beispielsweise der Wunsch, seine Lesekompetenz zu verbessern (vgl. Schiefele, 2007; Lau, 2004, zit. nach Philipp, 2011, S. 40ff.). Möller und Bonerad (2007) führten noch einen neuen Aspekt mit ein: Das Lesen aus eigenem Wille, das heisst die *tätigkeitsspezifische Lesemotivation* (vgl. Möller & Bonerad, 2007, zit. nach Philipp, 2011, S. 40ff.). Die aufgeführte Tabelle 3 versucht, einen Überblick über die genannten Studien zu gewähren:

Dimensionen der Lesemotivation	Studie			
	Wigfield und Guthrie (1997)	Lau (2004)	Schaffner und Schiefele (2007)	Möller und Bonerad (2007)
Intrinsische Lesemotivation				Leselust
	stellvertretendes Erleben	intrinsisch	erlebnisbezogen	
	Neugier		objektbezogen	Lesen aus Interesse
	Wichtigkeit			
Extrinsische Lesemotivation	sozial	sozial		
	Fügsamkeit			
	Noten			
	Wettbewerb	extrinsisch	Wettbewerb	Wettbewerb
	Anerkennung		sozial	
Selbstwirksamkeit	Selbstwirksamkeit	Selbstwirksamkeit		Selbstkonzept
	Herausforderung			
	Vermeidung			
			leistungsbezogen	

Tabelle 3: Empirisch ermittelte Dimensionen habitueller Lesemotivation bei Kindern und Jugendlichen (vgl. Philipp, 2011, S. 40, eigene Darstellung)

Trotz den oben aufgezeigten Verschiedenheiten zwischen den diversen Studien, besteht eine wichtige Gemeinsamkeit: In jeder dieser Studien gibt es ein soziales Lesemotiv. Dieses extrinsisch motivierte Lesen, nach welchem gestrebt wird, um sich mit anderen über Gelesenes auszutauschen, bietet einen wichtigen Ansatzpunkt für die schulische Leseförderung. Denn es bildet eine Art Brücke von lehrkraftinduzierter und autonomer Lesemotivation, wenn es gelingt, das fremde und eigene Lesen für den Lernenden in einen bedeutsamen Zusammenhang zu setzen (vgl. Philipp, 2011, S. 40ff.).

2.4.7. Welche Effekte hat Schule auf die Lesemotivation?

Im vorherigen Kapitel wurden diverse Dimensionen der Lesemotivation aufgezeigt. Dieses Kapitel geht nun der Frage nach, welchen Effekt die Schule überhaupt auf die Lesemotivation haben kann. Zwar ist dies empirisch noch nicht genug geklärt, dennoch lassen sich einige Prinzipien zur motivationsförderlichen Unterrichtsgestaltung formulieren, die empirisch validiert sind. Für Guthrie und Alao (1997) sind für die Förderung der Lesemotivation acht Prinzipien essenziell (vgl., Guthrie & Alao, 1997, zit. Müller-Walde, 2011, S. 104ff.):

- 1) **Übergeordnete Themen nutzen:** Gut eignen sich interdisziplinäre Themen, die sich in verschiedenen Fächern integrieren lassen.
- 2) **An lebensweltliche Erfahrungen anknüpfen:** Lernende sollen mit konkreten Objekten, Anlässen und Umgebungen mit allen Sinnen das Gelesene mit der Lebenswelt verbinden können und ihre Erfahrungen in diverse Formen verarbeiten können.
- 3) **Autonomie zulassen:** Schüler sollen Autonomie erleben, sei dies bei der Wahl der Texte, der Aufgaben oder der Medien.
- 4) **Interessante Texte offerieren:** Lehrpersonen sollen eine Vielfalt von Informationsressourcen (z.B. Sachbücher, Quellen), literarische Texte (z.B. Romane, Sagen) mit einer breiten Spanne an Schwierigkeitsgraden offerieren.
- 5) **Zusammenarbeit fördern:** Eine Vielzahl Arbeitsformen (Einzel-, Partner-, Gruppen- oder Klassenarbeiten) sollen genutzt werden.
- 6) **Individuellen Ausdruck zulassen:** Die Lernenden sollen unterstützt werden, ihr Verständnis von Texten und dem übergeordneten Thema gemäss ihres eigenen Relevanzsystems zu artikulieren.
- 7) **Lesestrategien vermitteln:** Lehrkräfte sollen Lesestrategien fördern, indem sie diese erklären und zum strategischen Lesen anleiten. Sie sollen Lernende darüber in Gruppen diskutieren und die Strategien üben und reflektieren lassen.
- 8) **Zusammenhänge schaffen:** Lehrinhalt, Lernstrategien und soziale Lernformen sollen zusammenhängen.

2.4.8. Der Unterschied der Lesemotivation zwischen Jungen und Mädchen

Die Geschlechterunterschiede in der Lesemotivation können keineswegs mit der Aussage „Mädchen lesen lieber als Jungen“ ausreichend beschrieben werden. Dafür konnten in Studien zu wenig durchgängige Effekte nachgewiesen werden. Auffallend ist aber, dass Mädchen gegenüber dem (literarischen) Lesen und auch in der Schule und Freizeit positiver eingestellt sind (vgl. Philipp, 2011, S. 42ff.). So wird auch nach der PISA-Studie von einer „Lese-Kluft“ zwischen den Geschlechtern gesprochen (vgl. Glenz, 2014, S. 2). Diese Theorie liesse sich noch viel ausführlicher beschreiben, ist jedoch in einer Arbeit wie dieser zu umfangreich. Darum bietet dieses Kapitel nur einen kurzen Input, welcher für die Gestaltung des Leseabends von Bedeutung ist.

Braxton (2003) trug Tipps zusammen, die helfen sollen, Jungen mehr zum Lesen zu motivieren. Müller (2010) schnitt diese Tipps auf deutsche Verhältnisse zu. Im Folgenden werden einige dieser Tipps vorgestellt, die auch für den Leseabend relevant sind (vgl. Braxton, 2003, zit. nach Müller-Walde, 2010, S. 161ff.).

1. **Interesse:** Genügend Bücher müssen vorhanden sein, die die Jungen wirklich interessieren (z.B. Extremsport, Dinosaurier, Weltraum, Schiffbruch, Piraten. Es hilft, die Jungen mehrere Monate lang notieren lassen, welche Titel sie in der Bibliothek ausleihen ➔ mit den Jungen über ihre Interessen sprechen.

2. **Spass:** Spass mit Büchern haben: Die Stimme, Gestik und Mimik nutzen, um Charaktere zum Lesen zu erwecken.
3. **Mut:** Mut zu Büchern, die düster, drastisch oder abstossend sind – Empfindlichkeiten von Erwachsenen ignorieren können.
4. **Verantwortung:** Jungen Verantwortung geben (z.B. in der Bibliothek)
5. **Rätsel:** Nach Rätseln suchen, die nur durch Lesen, Denken und Analysieren gelöst werden können.
6. **Buch und Film:** Den Trend nutzen „das Buch zum Film“ oder umgekehrt „der Film zum Buch“, über Gemeinsamkeiten und Unterschiede sprechen

Die obig genannten Tipps beziehen sich zwar auf Jungen, jedoch heisst dies nicht, dass einige dieser Tipps nicht auch bei Mädchen wirken. Die Mädchen sollen keineswegs vernachlässigt werden. Fakt ist jedoch - wie bereits erwähnt - dass Mädchen positiver zum Lesen eingestellt sind als Jungen (vgl. Philipp, 2011, S. 42ff.). Daher wurde auf die Lesemotivation der Jungen stärker sensibilisiert.

2.5. Leseförderung

Früher bezeichnete „Leseförderung“ die Unterstützung leseschwacher Schüler/innen. Inzwischen wandelte sich der Begriff: „Heute bezieht sich Leseförderung auf alle Schüler aller Jahrgänge und Schultypen und keineswegs nur auf solche, die Schwierigkeiten mit der Lesetechnik oder Sinnentnahme haben.“ (Sahr, 2000, S. 1). Kerngedanke der Leseförderung sei, Lesern Lust auf Lesen zu machen, indem sie motiviert werden und erlebnisorientierte Zugänge geschaffen werden. So soll das Lesen zu einem Teil des Alltags werden. Bedeutend sind dabei die aktuelle Kinder- und Jugendliteratur, die mit handlungsorientierten Phasen verknüpft werden (vgl. Kruse, 2010, S. 177f.). Einige solcher Projekte mit Parallelen zum geplanten Leseabend, werden nun kurz vorgestellt:

2.5.1. Lesenacht

Ausgangspunkt der Idee der Lesenacht entstand wohl in den USA. Um 1980 gab es erste Lesenächte in Deutschland. Die Lehrerin und Bibliothekarin Gretel Schürer organisierte eine Lesenacht für Schüler/innen der Berliner John-F.-Kennedy-Schule. 1988 erschien ein Aufsatz zum Thema, der in der Ausgabe Nr. 77 des Börsenblattes für den Deutschen Buchhandel erschien. Dies galt als Startschuss für den weiteren Erfolg dieser Idee zur Leseförderung (zumindest im deutschsprachigen Raum). Inzwischen verbreitete sich die Lesenacht weiter. Die grosse Resonanz lässt sich an den vielen Berichten in der Presse und im Internet ablesen. Lesenächte sollten in der Schulbibliothek stattfinden. Da es aber zu wenig Schulbibliotheken gibt, werden sie auch in Klassenzimmern mit dem entsprechenden Lektüreangebot und in öffentlichen Bibliotheken durchgeführt. Die Idee der Lesenacht ist es, Kindern Zeit zum Lesen zu geben. Viele Lernende erfahren in einer Lesenacht erstmals eine „Leseumgebung“, die zuhause und im Schulalltag oft nicht gegeben ist. Störende Faktoren wie Fernseher, Musik, Geschwister etc. werden dabei vermieden. Ein direkter Zugang zur Literatúrauswahl wird ermöglicht. Lesenächte gehören inzwischen an zahlreichen deutschsprachigen Ländern zum Standardprogramm und zählen zugleich als Attraktion des Schullebens (vgl. Knobloch, 2003, S. 3-6).

2.5.2. Schweizer Erzählnacht

Eine ähnliche, jedoch nicht dieselbe Funktion wie die Lesenacht, pflegt die Idee der Schweizer Erzählnacht. Hierbei kann auf Schnidrig (2006) zurückgegriffen werden, welcher als Walliser Lehrer 1990 eine Märchennacht initiierte. Dabei sollte die Walliser Tradition des „Abusitz“, also das gemeinsame Zusammensitzen und Geschichteerzählen, auf-

genommen werden. Heute gilt die Schweizer Erzählnacht als ein Leseförderungsprojekt des Schweizerischen Instituts für Kinder- und Jugendmedien (SIKJM) und wird in Zusammenarbeit mit der Bibliomedia Schweiz durchgeführt. Am Projekt beteiligt sich auch die Unicef Schweiz. Das Erzählen dauert bis in die Nacht an. Bei manchen Veranstaltungen wird auch am Ort des Erzählens übernachtet (vgl. Schnidrig, 2006).

2.6. Jahrgangsübergreifendes Lernen

Dieses Kapitel widmet sich dem Jahrgangsübergreifenden Lernen, auch altersgemischtes Lernen genannt. Aufgrund des jahrgangsübergreifenden Leseabends ist es wichtig, die Theorie dazu näher zu beleuchten.

2.6.1. Definition

Jahrgangsübergreifenden Unterricht ist eine Unterrichtsform, bei der Lernende mehrerer Altersgruppen aus mehr als einem Jahrgang im selben Klassenzimmer von derselben Lehrperson unterrichtet werden (vgl. Hattie, 2013, S. 109ff.). Laging (2010) sieht Altersmischung oder auch jahrgangsübergreifendes Lernen als die Zusammenlegung mehrerer Jahrgänge zu einer Schulklasse oder einer festen Lerngruppe (vgl. Laging, 2010, S. 1).

2.6.2. Kritik

Oft sehen Leute jahrgangsübergreifenden Unterricht als rückständig an, der entsteht, wenn es nicht genügend Kinder für eine Jahrgangsklasse gibt. Viele denken, dass schulisches Lernen nur in altershomogenen Klassen optimal ist (vgl. ebd., S. 2).

2.6.3. Befürworter des jahrgangsübergreifenden Lernens

Trotz der oben genannten Kritik, gibt es viele Befürworter des jahrgangsübergreifenden Lernens. Im Folgenden werden einige dieser vorgestellt:

Montessori (1973) sieht eine Gruppierung über drei Altersjahrgänge als günstig an, da so der Unterschied zwischen den Kindern gross genug sei, um sich als (kleiner – grösser) hilfsbedürftig oder hilfegebend zu erkennen. Über drei Jahrgänge würde man das „Band des sozialen Lebens“ nicht wie in Jahrgangsgruppierungen zerreißen. Vorteil liege bei der Altersmischung im Sozialen, wobei das Helfen eine zentrale Rolle einnehme. „Die Kleinen sehen, was die Grösseren tun und bitten diese um Erklärungen, die diese gerne geben“ (vgl. Montessori, 1973, S. 203, zit. nach Laging, 2010, S. 11). **Kerner** (1924) meint, dass nicht nur die Hilfesuchenden profitierten, sondern dass sich auch die Helfenden darüber bewusst werden würden, wo ihnen noch Informationen fehlen, um klarer darüber sprechen zu können (vgl. Kerner, 1924, S. 39f., zit. nach Laging, 2010, S. 12). **Hagstedt** (2010) erwähnt, dass altersgemischte Lerngruppen Lehr-Erwartungen und Erklär-Anforderung in einem natürlichen Praxis-Kontext bieten könnten. Kinder, die erwarten würden, den gerade zu erarbeitenden Stoff an Mitschüler weitergeben zu müssen, hätten eine andere Lernmotivation. Feste Positionen (Klassenbesten) werden aufgebrochen. Ältere Kinder übernehmen Verantwortung, was ihr Vertrauen in die eigenen Stärken stützt. Während in Jahrgangsklassen die Lehrperson häufig das einzige „Kompetenzmodell“ ist, kann in altersgemischten Gruppen zwischen diversen Experten-Kindern gewählt werden, die den Mitschüler/innen mit ihren Denk- und Sprachstrukturen oft näherstehen als Erwachsene (vgl. Hagstedt, 2010, zit. nach Laging, 2010, S. 32ff.). **Hahn und Berthold** (2010) erklären, dass es sich um einen sozialkonstruktiven Prozess handle. Der Sozio-konstruktivismus nehme eine wichtige Rolle ein: Lernen und Wissenskonstruktion entstünden durch Interaktion und den ko-konstruktiver Prozess. Es handle sich um einen Prozess, der vom Kind wesentlich mitgestaltet werde (vgl. Fthenakis, 2004, S. 13, zit. nach Hahn & Berthold, 2010, S. 9).

Während dem jahrgangsübergreifenden Leseabend werden jedoch nicht „nur“ Kinder teilhaben, auch eine Begleitperson darf jeweils mitgenommen werden. Hierzu werden nun einige Erklärungen folgen.

2.7. Begleitperson

„Vorbild sein ist nicht nur ein Weg, Menschen zu beeinflussen. Es ist der Weg!“, so Einstein. Von diesem Zitat ist auch jenes Kapitel geprägt. Es widmet sich den Begleitpersonen der Kinder des Leseabends, die als Vorbild mitwirken sollen, um die Lesemotivation der Kinder anzuregen. Kinder müssten erkennen können, dass Lesen Eltern oder Grosseltern fesselt, amüsiert und entspannt (vgl. Müller-Walde, 2010, S. 125). Lesen werde oft als „weiblich“ angesehen (vgl. ebd., S. 69), deshalb sei wichtig, dass vor allem Väter, Grossväter und Onkel zeigten, dass Lesen Spass mache. Ohne diese männlichen Vorbilder sei die Wahrscheinlichkeit, dass heranwachsende Männer gern lesen würden, geringer. Übrigens wirke dies mindestens genauso förderlich auf Mädchen (vgl. ebd., S. 126).

3. Wissenschaftliche Fragestellung und Hypothesen

Durch die Befassung mit der Problemstellung und der Theorie leitet sich folgende zentrale Fragestellung der wissenschaftlichen Arbeit ab:

Kann durch das erarbeitete Handbuch „Felix auf Weltreise“ die Hemmschwelle zur Durchführung eines Leseabends gesenkt werden und gleichzeitig entscheidende pädagogische Aspekte abgedeckt werden, welche wesentlich zur Lesesozialisation beitragen?

Erste Hypothese

Durch die Posten aus dem Handbuch „Felix auf Weltreise“ entdecken die Kinder verschiedene Situationen, in denen das Lesen wichtig ist.

Zweite Hypothese

Der Einbezug mehrerer Jahrgänge im Leseabend ist gewinnbringend.

4. Methodisches Vorgehen und Konzept

Nach der Ausleuchtung der Fachliteratur und der Ausformulierung der konkreten Fragestellungen und Hypothesen, wird das ausgewählte Prozessmodell der entwicklungsorientierten Bildungsforschung theoretisch erklärt. Anschliessend folgt die Erläuterung des darauf aufbauenden methodischen Vorgehens zur Erarbeitung des Konzepts.

4.1. Entwicklungsorientierte Bildungsforschung

Die Arbeit richtet sich nach dem Prozessmodell für entwicklungsorientierte Bildungsforschung nach McKenney und Reeves (2012).

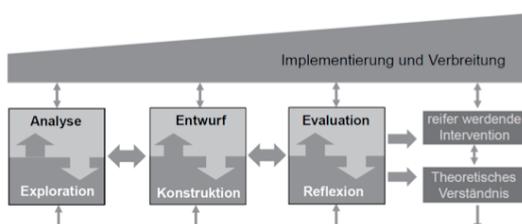


Abbildung 5: Prozessmodell der entwicklungsorientierten Bildungsforschung (übersetzt aus McKenney & Reeves, 2012, S. 77, zit. nach Steiner, 2013, S. 10)

Das oben aufgeführte Prozessmodell (vgl. Abb.5) veranschaulicht die drei Kernphasen (*Analyse/Exploration*, *Entwurf/Konstruktion*, *Evaluation/Reflexion*). Die Pfeile zwischen den Elementen stehen für den iterativen und flexiblen Vorgang. Iterativ meint, dass sich die Ergebnisse der verschiedenen Elemente gegenseitig beeinflussen. Flexibel darum, weil zwar das Hauptziel vorgegeben ist, jedoch mehrere Wege dorthin möglich sind. Die beiden dargestellten Rechtecke stehen für den zweifachen Fokus auf die Theorie und Praxis. Das nach rechts grösser werdende Trapez stellt die praxisorientierte Interaktion von Beginn bis zum Abschluss eines entwicklungsorientierten Forschungsprozesses dar – wobei der Austausch im Verlaufe des Projektes intensiviert wird. Die doppelt gerichteten Pfeile zeigen die wechselseitige Beziehung zwischen den einzelnen Elementen auf (vgl. McKenney & Reeves, 2012, S. 77-78, zit. nach Steiner, 2013, S. 10). Die bereits oben angesprochenen drei Kernphasen, werden nun genauer aufgezeigt:

Die Analyse-Explorationsphase besteht aus der Problemidentifikation und Problemdiagnose. Bei der *Analyse* sind die interne Expertise und theoretische Literatur zum klaren Verständnis des Problems und Kontextes wichtig. Die Literaturrecherche ermöglicht die wissenschaftliche Perspektive. Praktiker werden in diese Recherche miteinbezogen, um den verbundenen Kontext besser zu verstehen. Nachdem ein klares Problemverständnis erreicht ist, findet die offen gestaltete *Exploration* statt, bei der praktische und theoretische Problemsituationen und Lösungsansätze erkundet werden. Sie geben Anhaltspunkte und Ideen für die Gestaltung der Intervention. Diese Phase liefert ein analytisches Verständnis (vgl. ebd., S. 85ff., zit. nach Steiner 2013, S. 11).

Die zweite Kernphase konzentriert sich auf das Erschaffen des konzeptuellen Modells. Sie ist für sich allein betrachtet nicht empirisch. Lösungsideen werden während der Entwurfsphase einander gegenüber gestellt und abgewogen. Wichtige Grundlagen sind hierfür die theoretischen und praktischen Überlegungen aus der ersten Phase. Bei dieser Konstruktion werden Lösungsideen prototypisch erarbeitet. Diese werden dann solange überarbeitet, bis ein gut durchdachter Prototyp für die Praxis entwickelt worden ist. Geeignete Kreativitätstechniken und Instrumente ermöglichen den erforderlichen systematischen, schöpferischen Vorgang (vgl. ebd., S. 109ff., zit. nach Steiner, 2013, S. 13).

Schliesslich erfolgt die Phase der *Evaluation und Reflexion*. Sie ist wie die erste Phase empirisch. Unter *Evaluation* ist im erweiterten Sinn jegliche empirische Prüfung der Intervention, während der Entwurfsphase und bei der Konstruktion und dem Einsatz von Prototypen, zu verstehen. Je nach Typ der Intervention und Phase, in der sich das Projekt befindet, kann die Evaluation folgende Aspekte untersuchen: In der ersten Testphase können die Durchführbarkeit und Stimmigkeit wichtig sein, in der zweiten die lokal begrenzte Brauchbarkeit und die Institutionalisierung. In der dritten Phase sind die (langfristigen) Wirksamkeiten von Bedeutung. Die Reflexion nimmt einen wichtigen Platz ein in der entwicklungsorientierten Bildungsforschung. Diese beinhaltet laut McKenney & Reeves (2012, S. 79f.) das Erwägen vom theoretischen Rahmen, den empirischen Daten und den eigenen Einschätzungen und Überlegungen. Diese Phase bietet Ideen für die Um- oder Neugestaltung der Intervention und führt zu Schlussfolgerungen der geleisteten Arbeit. Auch ein breiteres theoretisches Verständnis über das behandelte Thema wird gewährt (vgl. ebd., S. 79f., zit. nach Steiner, 2013, S. 14-16).

Das Modell der Abbildung 5 zeigt den vereinfachten Ablauf der genannten Kernelemente. In der Realität gibt es aber mehrere Zyklen, was einem vollständigen Design-Zyklus entspricht.

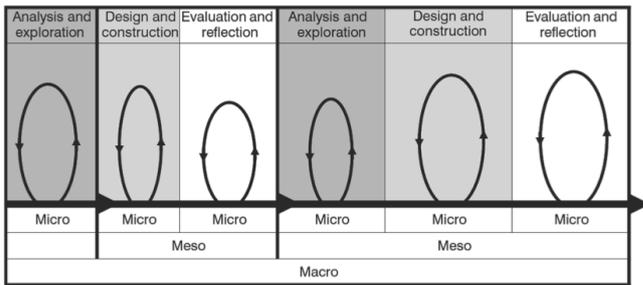


Abbildung 6: Mirko- Meso- und Makrozyklen in einem entwicklungsorientierten Forschungsprozess (McKenney & Reeves, 2012, S. 78, zit. nach Steiner, 2013, S. 11).

Bei jeder Erarbeitung von einer der drei Kernphasen, kommt ein Mikro-Zyklus ins Spiel. Grund dafür ist, dass jede dieser Kernphasen eine eigene Logik hat. Meso-Zyklen umfassen mehr als einen Mikro-Zyklus. Dies liegt daran, dass manchmal zwei Zyklen betrachtet werden müssen, um eine Entscheidung zu treffen. Unter Makro-Zyklus versteht sich schliesslich der gesamte Zyklus (vgl. McKenney & Reeves, 2012, S. 78, zit. nach Steiner, 2013, S. 10).

4.2. Konkretes Vorgehen in Verbindung mit der entwicklungsorientierten Bildungsforschung

Die vorliegende Arbeit durchläuft die drei Kernphasen (vgl. Abb.6). So ist der Meso-Zyklus in der zweiten und dritten Phase erkennbar zur Reflexion des Instruments und dessen Anpassung. Das gesamte Konzept entspricht dem Makro-Zyklus, der ein grosses Zeitgefäss beansprucht und mehrmals durchlaufen wird. Die unten aufgeführte Grafik soll dies veranschaulichen und einen Überblick gewähren.

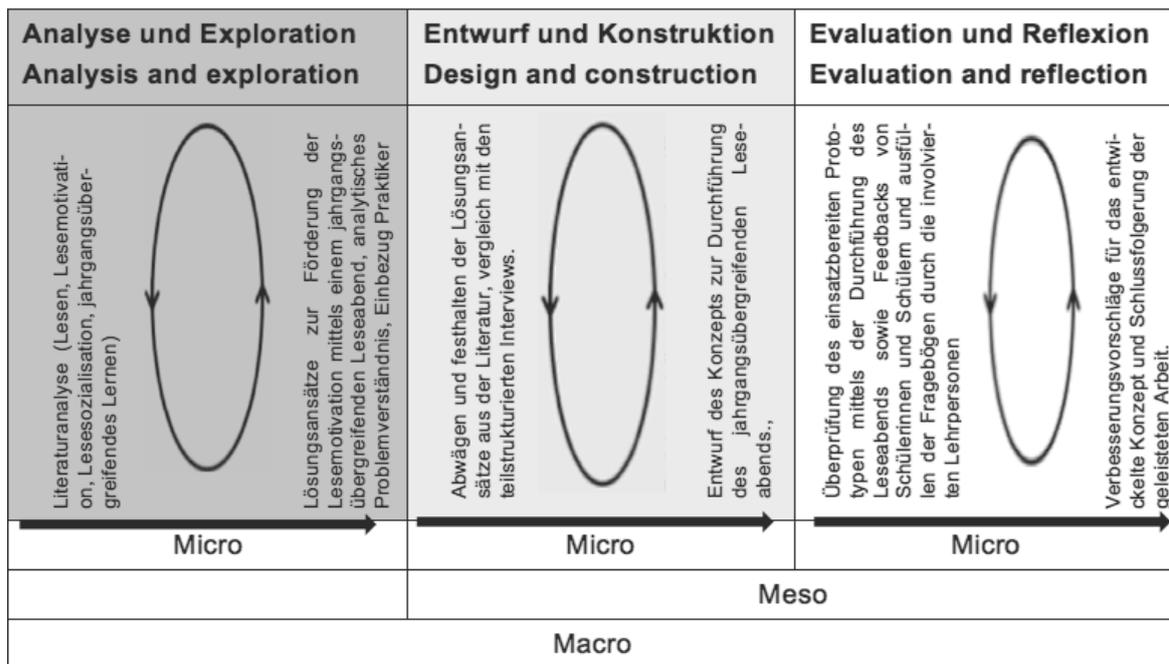


Abbildung 7: Konkretes Vorgehen in Verbindung mit der entwicklungsorientierten Bildungsforschung (die Verfasserin, 2015).

4.2.1. Analyse und Exploration

In der Analyse-Explorationsphase lieferten die PISA-Studien, die von Autoren wie Glenz (2014), Mayer (2004) und Philipp (2011) erläutert wurden, Stoff zur Problemdiagnose.

Literaturrecherchen zur „Lesemotivation“ nach Ryan und Deci (2009), zur „Lesesozialisation“ nach Philipp (2011) und zur „Leseförderung“ nach Knobloch (2003), um nur einige davon zu nennen, gewährten eine wissenschaftliche Perspektive zum Verständnis des Kontexts. Das jahrgangsübergreifende Lernen konnte durch fundierte Theorien wie zum Beispiel die von Kucharz und Wagener (2009) dargelegt werden. Die teilstrukturierten Interviews gewährten den Einbezug von Praktikern in die Recherche. All die genannten Aspekte, klärten das Problemverständnis. Die Praktiker, Philipp (2011), Rosebrock (2006), Pette, (2001), Guthrie und Alao (1997), Müller (2011), Knobloch (2003), Schnidrig (2006) und Montessori (1973) liessen Lösungsansätze erkunden und gaben Ideen für die Gestaltung der Intervention. Zwar wurden so Lösungsansätze zur Förderung der Lesemotivation geboten, jedoch wurde auch klar, dass bis anhin kein fertiges Konzept zur Förderung der Lesemotivation mittels einem jahrgangsübergreifenden Leseabend besteht.

4.2.2. Entwurf und Konstruktion

Die zweite Kernphase konzentriert sich auf die Erschaffung des konzeptuellen Modells. Es sollte also ein Konzept erarbeitet werden, das zeigt, wie ein jahrgangsübergreifender Leseabend geplant werden kann, um die Lesemotivation zu fördern. Lösungsideen aus der Literatur und Hinweise aus dem ersten teilstrukturierten Interview flossen mit ein. Ein Prototyp entstand. Dieser wurde abgewogen und mit dem zweiten teilstrukturierten Interview verglichen. Daraus entstand ein neuer Prototyp, der mit den involvierten Lehrpersonen, die das Konzept später einsetzen würden, durchdacht wurde. Nach mehreren Überarbeitungen entstand ein gut durchdachter Prototyp, der einsatzbereit für die Praxis war.

4.2.3. Evaluation und Reflexion

Zur Evaluation des Konzepts fand der jahrgangsübergreifende Leseabend am 21. November 2014 mit den Schulkindern des Kindergartens bis und mit der dritten Klasse statt. Durchführbarkeit und Brauchbarkeit wurden geprüft und reflektiert. Die Schüler/innen der ersten bis dritten Klasse wurden in die Reflexion involviert. Diese wurden ausgewählt, da sie sich gut zurück erinnern konnten (was mit den Kindergartenkindern schwieriger gewesen wäre) und wichtige Beurteilungen zu den Posten abgeben konnten. Platz für die Um- und Neugestaltung wurden gewährt. Schliesslich wurde die Klassenlehrperson der Primarschulkinder mittels eines schriftlichen Fragebogens zum entwickelten Konzept, den einzelnen Posten und dem jahrgangsübergreifenden Lernen befragt. Die Befragung dieser Lehrperson erfolgte, da diese am intensivsten als Lehrperson in das Konzept involviert wurde. Die Befragung erlaubte letzte Anpassungen. Während dem gesamten Prozess fand immer wieder die Reflexion statt, welche das Konzept beeinflusste. Der gesamte Forschungsprozess ist demnach in den Makro-Zyklus eingebettet.

5. Datenerhebung

Zur Datenerhebung erfolgten diverse Datenerhebungsmethoden. Zu Beginn fanden zwei teilstrukturierte Interviews statt zur Entwicklung des Prototypens. Während der Durchführung des Prototypens gab es Gelegenheitsbeobachtungen. Später gaben Schüler/innen Feedbacks. Schliesslich fügte die Lehrperson, die am stärksten in das Konzept verwickelt wurde, durch einen schriftlichen Fragebogen Verbesserungsvorschläge und wichtige Kommentare hinzu. Des Weiteren beantwortete eine Lehrperson, die nicht in das Konzept zuvor involviert wurde, den Fragebogen. Jenen Vorgang veranschaulicht folgende Grafik:

1.	Teilstrukturierte Interviews Themenwahl für den Leseabend, Vorschlag für Aktivitäten, Hinweise für Lehrpersonen	Zwei Experten 1) Unterrichtserfahrung als Primarschullehrperson und doziert unter anderem „Didaktik der Unterrichtssprache“ 2) Sachbearbeitung in einer Mediatheke
2.	Durchführung des jahrgangsübergreifenden Leseabends zur Förderung der Lesemotivation am 21.11. 2014 Gelegenheitsbeobachtung	Kindergarten bis und mit 3. Klasse, pro Kind eine Begleitperson, Lehrpersonen zur Führung der Posten Verfasserin und aussenstehende Teilnehmerin
3.	Strukturiertes Gruppeninterview zur Durchführung des Leseabends	1.-3. Klasse
4.	Schriftliche Fragebögen	Zwei Lehrpersonen 1) Klassenlehrperson der Primarschüler, stark in das entwickelte Konzept involviert 2) aussenstehende Lehrperson, nicht direkt in das entwickelte Konzept involviert

Abbildung 8: Übersicht der Datenerhebung (die Verfasserin, 2015)

5.1. Teilstrukturierte Interviews

In der Phase des Entwurfs und der Konstruktion wurden, wie bereits oben erwähnt, zwei teilstrukturierte Interviews durchgeführt zur Erschaffung des konzeptuellen Modells. Dieses Kapitel befasst sich näher mit diesem methodischen Vorgehen.

Allgemein ist ein Interview eine geplante, zielgerichtete und nach bestimmten Regeln durchgeführte Kommunikation. Diese spielt sich zwischen zwei oder mehreren Personen ab. In jener Arbeit werden qualitative Interviews mit zwei Personen durchgeführt. Eine der beiden Befragten weist langjährige Erfahrungen als Primarschullehrperson auf und doziert „Didaktik der Unterrichtssprache“, während die zweite Person für die Sachbearbeitung in einer Mediatheke zuständig ist. Daher können diese Personen ausschlaggebende Antworten als „Experten“ liefern, wie ein jahrgangsübergreifender Leseabend durchgeführt und geplant werden kann. Im Gegensatz zu andern Interviewformen ist nicht die Person, sondern ihr Wissen Gegenstand der Analyse. Es handelt sich dabei um den Kontext organisatorischer oder institutionellen Zusammenhänge (vgl. Bogner & Menz, 2001, S. 481).

Die Interviews fanden an den Arbeitsorten der beiden Befragten jeweils um 10:00 Uhr statt. Das erste teilstrukturierte Interview erfolgte am 8.10.2014 und das zweite am 21.10.2014. Durch qualitative Interviews erhalten die Beantwortenden mehr Spielraum und können näher auf persönliche Sichtweisen und individuelle Perspektiven eingehen, was zur Beantwortung dieser Fragestellung relevant ist. Auch Fragen nach dem Wie und Warum von bestimmten Handlungen können gut in qualitativen Interviews erhoben werden (vgl. Flick, 2006, S. 216ff. zit. nach Roos & Leutwyler, 2011, S. 211). Da für diese Datenerhebung individuelle Interpretationen und Erfahrungen wichtig waren, sollte das Interview nicht zu stark strukturiert ausfallen. So steigt die Chance, an Haltungen und Motivationen der Befragten heranzukommen. Da die Antworten der Interviewten anschliessend verglichen werden und teils eine Verallgemeinerung für die Beantwortung der Fragestellung gesucht wird, eignet sich dennoch eine gewisse Strukturierung der Interviews. Demnach erfolgen teilstrukturierte Interviews. Der mit dieser Interviewform verbundene zielgerichtete Fragekatalog befindet sich im Anhang. Abweichungen vom Leitfaden sind möglich, da beim teilstrukturierten Interview zusätzliches Nachfragen erlaubt ist. Der Leitfaden orientiert sich an der Fragestellung (vgl. Bortz & Döring, 1995, S. 218f.; Reinders, 2005, S. 110ff., zit. nach Roos & Leutwyler, 2011, S. 214ff.). Für eine gute Qualität der Fragen zwei Personen die Fragen im Vorfeld. Der Leitfaden versucht die Spannung zwischen der Strukturierung der Befragung und der Offenheit der Sichtweise des Interviewten gerecht zu werden. Unerwartetes soll Spielraum haben (vgl. Flick, 2006, S. 229, zit. nach Roos & Leutwyler, 2011, S. 218).

Neben der Unterscheidung durch die Strukturierung ist ein Unterscheidungsmerkmal von Interviews die Anzahl Personen, die gleichzeitig befragt werden. Hier wird mittels Einzelinterviews gearbeitet (vgl. Atteslander, 2008, S. 131, zit. nach Roos & Leutwyler, 2011, S. 216). Diese eignen sich, da individuelle Erfahrungen und der individuelle Informationsstand gefragt sind, die nicht von anderen beeinflusst werden sollen (vgl. Beller, 2008, S. 45, zit. nach Roos & Leutwyler, 2011, S. 217). Die Interviews sollen Aufschluss darüber geben, welche Themen sich für den jahrgangsübergreifenden Leseabend eignen und welche weniger. Vorschläge für Aktivitäten und Projekte werden gesammelt und die Herausfilterung der wichtigsten Aspekte, die eine Lehrkraft bei der Durchführung und Planung des Leseabends beachten sollte. Durch die Frage, wie zu erkennen ist, ob Kinder motiviert sind, zu lesen, sollen Tipps für den Schulalltag zur Lesemotivation gegeben werden. Um diese Informationen festzuhalten, findet die wörtliche Transkription statt. Das nächste Kapitel widmet sich diesen eingehender.

5.1.1. Wörtliche Transkription

Wird gesprochene Sprache aus Interviews verschriftlicht, handelt es sich um eine Transkription. Eine ausführliche Auswertung ist zwar aufwändig, jedoch unentbehrlich. Das Wortprotokoll ermöglicht es, einzelne Aussagen in ihrem Kontext zu sehen und gibt Basis zur ausführlichen Interpretation. Hierbei gibt es verschiedene Vorgehensweisen. Für die vorliegende Arbeit kam die literarische Umschrift zum Zug, die auch Dialekt im gebräuchlichen Alphabet wiedergibt. Diese Vorgehensweise wurde gewählt, da die interviewte Person nach ihrem Befinden sich so besser ausdrücken konnte und somit wichtigen Informationen Preis gegeben werden kann. Im anderen teilstrukturierten Interview erfolgte jedoch eine Übertragung in das normale Schriftdeutsch. Diese Vorgehensweise gilt als die weitest gehende Protokolltechnik (vgl. Mayring, 2002, S. 89ff.). Um die Interviews zu erfassen, wurde das Programm Express Scribe verwendet. Es empfiehlt sich, Transkriptionscodes zu benutzen und für Anonymisierung zu sorgen (vgl. Niederhausen, 2009, S. 11).

5.2. Gelegenheitsbeobachtung

Gelegenheits- beziehungsweise Zufallsbeobachtungen fließen immer in die Arbeit von Erziehern ein. Somit ereignete sich die Gelegenheitsbeobachtung auch während der Durchführung des Leseabends durch die Verfasserin. Die Gelegenheitsbeobachtung kann Anlass für falsche Auslegungen geben. Oft wird recht Unwesentliches registriert und Wesentliches übersehen. Trotzdem, sollte die Gelegenheitsbeobachtung offen gelassen werden, da sie Tatsachen aufdecken kann. Die Gelegenheitsbeobachtung wurde zudem von einer Person durchgeführt, die den Abend mitverfolgte. Als Aussenstehende konnte diese neben den Wahrnehmungen der Verfasserin auf anderes Verhalten und Einstellungen aufmerksam machen und eine Selbsttäuschung vermeiden. Da die Gelegenheitsbeobachtung als einzige Arbeitsgrundlage unzureichend wäre, erfolgte anschliessend das strukturierte Gruppeninterview, welches das nächste Kapitel näher erklärt (vgl. Thesen, 2003).

5.3. Strukturiertes Gruppeninterview

Am Tag nach der Durchführung des Leseabends, erfolgte ein strukturiertes Gruppeninterview mit den Schüler/innen der ersten bis und mit dritten Klasse. Hierbei fragte die Lehrkraft alle 14 Schüler/innen der ersten bis dritten Klasse, welche Posten sie am liebsten und welche Posten sie weniger mochten. Die Schüler/innen konnten dabei mehrere Posten angeben. Dieses Vorgehen eignete sich, da noch nicht alle Schüler/innen eigenständig genug lesen und schreiben konnten, um den Fragebogen selber auszufüllen und zu verstehen. Das strukturierte Interview ermöglicht die Erfassung eines mündlichen Fragebogens, wobei es kein Nachfragen, Erklären oder Vertiefen durch die Lehrkraft gibt. Zusätzliche Erklärungen werden vermieden, um eine Beeinflussung zu vermeiden. Die Fragen wurden daher sehr klar formuliert. Durch dieses Vorgehen konnten viele Daten in nur

kurzer Zeit erfasst und verglichen werden. Die Klassenlehrperson konnte demnach rasch den vorgesehenen Unterricht weiterführen (vgl. Bortz & Döring, 1995, S. 218f.; Reinders, 2005, S. 110ff., zit. nach Roos & Leutwyler, 2011, S. 214f.). Es wurde das quantitative Verfahren durchgeführt, da geschaut wurde, wie häufig bestimmte Einstellungen oder Haltungen zum Leseabend verbreitet waren. Ziel war es, den Sachverhalt in eine Grundgesamtheit zu verordnen (vgl. Roos & Leutwyler, 2011, S. 159).

5.4. Fragebögen

Nach der neuen Anpassung des Konzepts, war geplant, beide Lehrkräfte, die in den Leseabend und in das Konzept involviert wurden, einen Fragebogen zur Evaluation des Konzepts ausfüllen zu lassen. Da sich eine der beiden Lehrperson jedoch kurzerhand meldete, dass dies aus zeitlichen und persönlichen Gründen nicht möglich für sie sei, füllte stattdessen eine Lehrperson den Fragebogen aus, die nicht am Leseabend teilgenommen hatte. Sie gewährte somit die Ansicht einer neutralen Lehrperson. Es erfolgte die qualitative Erhebung, da Bedeutungen erforscht wurden, die inhaltlich in ihrem Sinn rekonstruiert wurden (vgl. Roos & Leutwyler, 2011, S. 157). Fragebögen werden eingesetzt, um möglichst viele Personen zu spezifischen Fragestellungen zu befragen. Hier jedoch, mündet die Auswahl der Fragebögen in einem anderen Grund: Die Antwortenden konnten so in aller Ruhe überlegen, ohne von der Forschenden direkt beeinflusst zu werden (vgl. Bortz & Döring, 2003, S. 253; Raithel, 2006, S. 66, zit. nach Roos & Leutwyler, 2011, S. 232f.). Nachteil ist, dass keine Rückfragen gestellt werden können, daher wurden die Fragen möglichst klar formuliert und vorgängig mit neutralen Drittpersonen getestet. Items, damit sind die einzelnen Fragen oder Aufgaben des Fragebogens gemeint, wurden mit verschiedenen Antwortformaten versehen (vgl. Raithel, 2006, S. 67ff.; Schnell, Hill & Esser, 2005, S. 175, zit. nach Roos & Leutwyler, 2011, S. 233ff.). So enthält der Fragebogen Multiple-Choice-Fragen, bei welchen zwischen den Antworten „Ja“ und „Nein“ gewählt werden kann. Diese wurden entworfen, um kurze präzise Rückmeldungen zu erhalten. Auch offene Fragen wurden integriert, um wichtigen Hinweisen Preis zu geben und persönliche Argumentationen der Befragten miteinfließen zu lassen. Dies war für die Optimierung des entwickelten Konzepts wichtig. Nachteil dabei ist, dass mit fehlenden Antworten gerechnet werden muss (vgl. Kuchartz, Ebert, Rädiker & Stefer, 2009, S. 13, zit. nach Roos & Leutwyler, 2011, S. 235). Ziel dieser Fragebögen war es, das entwickelte Konzept einzuschätzen und es so gut wie möglich an Bedürfnisse der Beteiligten anzupassen, um so die Lesemotivation zu fördern. Es sollte herausgefunden werden, ob sich eine Lehrkraft durch das entwickelte Handbuch sicherer fühlt und somit eher einen Leseabend durchführt. Wichtige pädagogische Tipps konnten durch die Fragebögen ergänzt werden. Zudem fand eine Analyse zu den einzelnen Posten statt: Zeigen diese den Kindern, dass lesen wichtig ist und können diese auf eine bestimmte Weise verbessert werden? Zum Schluss erhalten die Lehrpersonen Platz für Bemerkungen, damit Aspekte, die nicht im Fragebogen enthalten waren, ebenfalls berücksichtigt wurden.

6. Präsentation des Konzeptes

Durch die eben erwähnten methodischen Verfahren zur Datenerhebung und den theoretischen Bezugsrahmen entstand das entwickelte Konzept. Dieses wird nun kurz vorgestellt. Nähere Informationen lassen sich dem entwickelten Handbuch entnehmen.

6.1. Ziele des Konzeptes

Ziel des Konzeptes ist es, Lehrpersonen Aufwand zu ersparen, um sich für die Lesemotivation von Kindern einzusetzen. Dazu soll eine Materialbox entwickelt werden, die die Planung eines jahrgangsübergreifenden Leseabends mit einer Begleitperson für die einzelnen Kinder ermöglicht. Das Handbuch soll eine Checkliste enthalten, die die wichtigs-

ten Elemente zur Organisation des Leseabends kompakt und klar zusammenträgt. Ein kurzer Einblick liefern dazu die Abbildung 9 und 10. Genauere Informationen zeigt das entwickelte Handbuch.

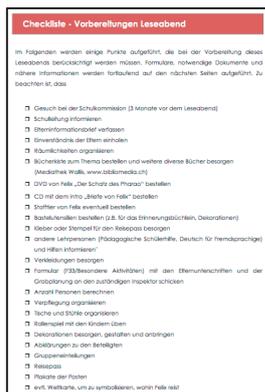


Abbildung 9: Checkliste (die Verfasserin, 2015).



Abbildung 10: Materialbox „Felix auf Weltreise“ (die Verfasserin, 2015).

6.2. Inhalt und Aufbau

Leitfigur für die Realisierung des entwickelten Konzepts ist der Stoffhase Felix. Dieser erweckte die Kinderbuchautorin Anette Langen in ihren Büchern zum Leben. Die darin enthaltenen Briefe von Felix, eroberten die Herzen der Kinder. Felix kommt immer wieder mal aus Versehen abhanden von seiner Besitzerin Sophie, um aufregende Abenteuer in verschiedenen Ländern zu erleben. 1995 wurde „Briefe von Felix“ als „pädagogisch wertvolles Bilderbuch“ ausgezeichnet, das einen wichtigen Beitrag zur Völkerverständigung und zur internationalen Solidarität leisten könne (vgl. Rensing & Gandura). Wie Felix reisen die Teilnehmenden am Leseabend mittels verschiedener Posten nach Amerika, Ägypten, Afrika, Athen und Paris. Die einzelnen Posten pflegten verschiedene Schwerpunkte. So soll im Posten Amerika ein Rezept gelesen und umgesetzt werden, zur Herstellung von Popcorns. Im Posten Ägypten wird ein Film von Felix geschaut. Anschließend wird über diesen gesprochen. Am Posten Afrika wird eine afrikanische Geschichte vorgelesen, während in Paris einer Person ein Brief geschrieben werden darf. Am Posten Athen erfolgte dann ein Quiz zu den Olympischen Spielen. Die Antworten konnten nur durch das Lesen in Büchern oder Recherchen im Laptop gefunden werden. Plakatvorlagen mit Bildern von Langen und Droop (2012, 2014) wurden zu den einzelnen Posten erstellt, um die Kinder bei ihrer Vorstellung der einzelnen Länder zu unterstützen (vgl. Abbildung 10).

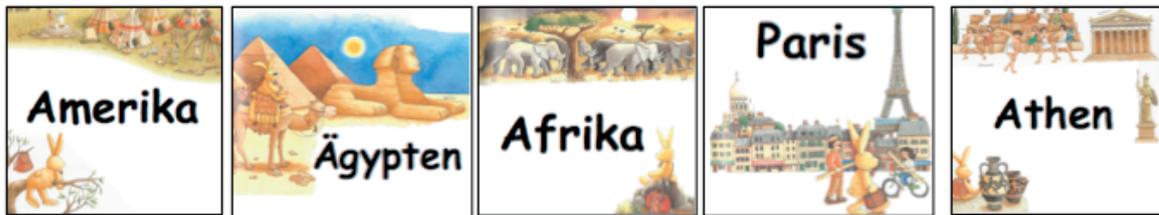


Abbildung 11: Poster der Posten (vgl. Langen & Droop, 2014, die Verfasserin, 2015)

Während dem Leseabend erhalten die Kinder und ihre Begleitpersonen immer wieder Briefe von Felix. Die Posten wurden so aufgebaut, dass sie der Theorie und Resultate der Datenerhebungen entsprechen. Genauere Informationen, Kopiervorlagen und Beschriebe zu den Posten sind im entwickelten Handbuch aufgeführt. Die unten aufgeführte Grafik dient als Beispiel zur Erklärung des Postens Afrika.

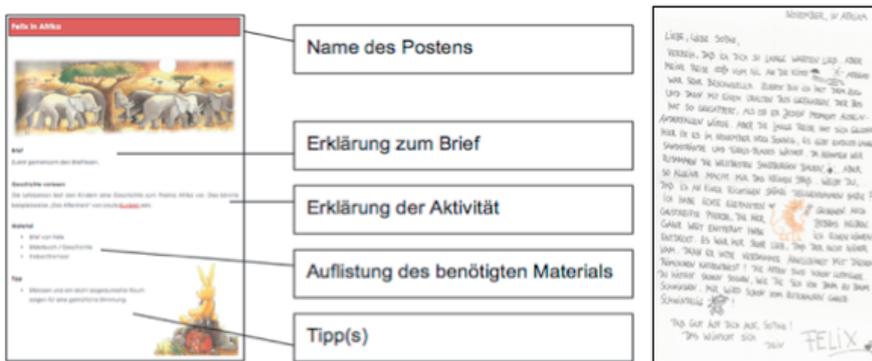


Abbildung 12: Beispiel vom Postenblatt Afrika mit Brief von Felix (die Verfasserin, 2015)

Das Handbuch ist Teil der entwickelten Materialbox. Darin enthalten sind Beschreibungen zu den einzelnen Posten, didaktische Hinweise, eine Checkliste zur Vorbereitung und Durchführung des jahrgangsübergreifenden Leseabends, der Stoffhase Felix, Briefe und eine DVD von Felix und eine CD zur Durchführung eines Rollenspiels. Zudem liefert eine andere CD notwendige Dokumente, die individuell angepasst werden können (z.B. Anfrage an die Direktion, Elternbrief) oder Dokumente zur Gruppenbildung und Gestaltung von Postenblättern. Um das eben vorgestellte Konzept zu realisieren, mussten die Ergebnisse der Datenerhebung analysiert werden. Hierauf geht das nächste Kapitel näher ein.

7. Darstellung der Ergebnisse

Dieses Kapitel zeigt die Ergebnisse der Datenerhebung. Zuerst erfolgt die Darstellung der relevantesten Ergebnisse der teilstrukturierten Interviews. Dann folgen die Resultate der Gelegenheitsbeobachtung, der strukturierten Gruppeninterviews und der Fragebögen.

7.1. Ergebnisse der teilstrukturierten Interviews

Nun werden die Ergebnisse der teilstrukturierten Interviews aufgeführt. B1 steht für die erste befragte Person und B2 für die zweite befragte Person. Es wird zuerst die Themenwahl erläutert. Dann folgt eine Zusammenfassung mit den wichtigsten Punkten aus den Interviews. Genauere Informationen können dem Datenkorpus entnommen werden.

- **Themenwahl**

B1 meint, es sei nicht nötig, ein Thema für den gesamten Leseabend zu wählen. Es sollten aber kurze und abgeschlossene Geschichten in den Leseabend einbezogen werden. Identifikationsfiguren seien wichtig. Dabei wird auf Geschichten vom Franz von Christine

Nöstlinger und Geschichten vom Janosch wie „Der kleine Bär und der kleine Tiger“ verwiesen. Gut seien diese, da es sich um Alltagsgeschichten handle.

B2 sagt, dass sich das Thema „Piraten“ eigne. Es könne dabei aus dem Vollen geschöpft werden. Man könne sich zu diesem Thema bewegen, ein Theater veranstalten und viel passende Literatur beziehen. B1 aber ist der Meinung, dass Kinder, die sich nicht für Piraten interessieren würden, benachteiligt seien. Sie hätten überhaupt keinen Bezug zu Piraten, ausser aus irgendwelchen Geschichten oder aus der Fasnacht. Sie könnten also nicht an dem, was sie wüssten, anknüpfen. Folglich verstünden sie es nicht. Es handle sich um ein abstraktes Thema. Dasselbe gelte für Indianer, Märchen und Fabeln. Piraten seien ein beliebtes Thema, jedoch würden Leute, die sich mit dem Thema beschäftigen und sich wirklich was überlegen, ein anderes Thema wählen. B2 vertritt hierzu eine andere Meinung. Das Thema „Piraten“ sei nicht abstrakt. Wer zum Thema „Piraten“ oder „Märchen“ nichts zustande bringe, solle sich überlegen, ob er am richtigen Ort sei.

B1 meint, dass Literatur der Sprachstarken bessere Qualität habe als Literatur zu Piraten. Des Weiteren seien Abenteuer gut, wo Kinder etwas herausfinden könnten. Auch B1 sieht das Thema „Abenteuer“ als geeignet. Für B2 gilt das Thema „Teddy und die Tiere“ bis und mit zur zweiten Klasse als unverfänglich. Vor allem die Jungen der dritten Klasse aber, würden sich für einen Teddy nicht mehr interessieren. Buben dürfte man nicht vergessen. Man solle sich auch überlegen, Themen wie „Auto“, „Technik“ oder „Sport“ zu wählen. Doch auch Themen wie „Spielen“ oder „Wir Kinder von Bullerbü“ von Astrid Lindgren seien geeignet. Das Thema „Felix reist“ sei schön. Man könne von verschiedenen Orten erzählen. Zudem eigne sich dieses Thema für die jüngeren Kinder, aber auch für die Kinder der 3. Klasse.

B2 berichtet von einer Lesenacht mit dem Thema „Hexen und Zaubersocken“. Dies sei bei 98% extrem gut angekommen. Leider aber erschienen zwei Kinder nicht, aufgrund ihres Glaubens. Daher seien Hexen ein Tabuthema. Deshalb sollten „Magie“ und ähnliche Themen vermieden werden. Auch laut B1 sollte das Thema „Hexen“ gemieden werden, jedoch aufgrund seiner Abstraktheit. Beide Befragten sind sich einig, dass Religiöses besser nicht als Thema gewählt werden würde.

Für B2 ist es das Wichtigste, dass die Lehrperson 100% hinter der Themenwahl stehen würde. Je höher die eigene Lust sei, umso besser werde der Leseabend. Man solle seine Fantasie brauchen und was einem gefallen würde, gefalle auch den Kindern.

- **Organisation**

B1 schlägt vor, dass beispielsweise um 18h00 Uhr der Leseabend mit einem kleinen Aperitif beginne, zu welchem die Eltern eingeladen werden. Hier könnten belegte Brötchen serviert werden, die zum Thema passen würden. Während dem Abend könnten Pausen gemacht werden, bei denen etwas gegessen und getrunken werde. B2 meint, dass auch Popcorn in einem grösseren Yoghurtbecher serviert werden könnten. Der Yoghurtbecher könne dann passend zum Thema dekoriert werden. Anschliessend könne eine Geschichte erzählt werden und die Gruppen eingeteilt werden. Sechsergruppen würden sich besonders gut eignen.

- **Lokalitäten**

B1 erwähnt, dass es vielleicht eine gute Idee wäre, den Leseabend in der Turnhalle zu gestalten. B2 berichtet auch, dass ein Fackellauf draussen gemacht werden könne.

- **Hilfen**

B2 betont wie wichtig es sei, Hilfen zu holen. So könnten Eltern einbezogen werden, um für Verpflegung oder finanzielle Unterstützung zu sorgen. Auch Student/innen der Päd-

gogischen Hochschule, Schüler/innen der Oberwalliser Mittelschule, Personen von Jugend- oder Turnvereinen könnten zur Mithilfe angefragt werden.

- **Dekorationen**

B1 bemerkt, dass beispielsweise mit Baren aus der Turnhalle Höhlen mit Decken gestalten werden könnten. Darin könnte Taschenlampen gelesen werden.

- **Basteleien**

B2 schlägt vor, dass zur vorgelesenen Geschichte etwas gebastelt werden könne. Viele würden meinen, man bastle in einer Lesenacht nicht. Doch B2 erklärt, dass so ein anderes Zuhören der Geschichte bewirkt werden könne. Beispielsweise könne zu einer Hexengeschichte ein Hexenhut gebastelt werden.

- **Bücher**

Die Befragten sind sich einig, dass es für die Leselust wichtig sei, Kinder ihre Bücher aus einem grossen Angebot auswählen zu lassen. Selbst wenn es um das Thema „Hexen“ gehen würde, müssten andere Bücher auch zur Verfügung gestellt werden. B1 weist darauf hin, dass nicht nur für eine betreffende Schulstufe Bücher angeboten werden sollten, sondern auch Lesestoff für jüngere Kinder gewährt wird, da alle Kinder gleich weit sind in ihrer Leseentwicklung.

- **Filme**

B1 vertritt die Meinung, dass auch ein Film geschaut werden könne. Jedoch solle darauf geachtet werden, dass zuerst gelesen und dann erst der Film gesehen werde. Denn so könne die Fantasie, Wiedererkennung und Vertiefung stattfinden. Für B2 ist es ebenfalls wertvoll, wenn ein Film geschaut wird. Dabei sei es jedoch wichtig, anschliessend darüber zu reden.

- **Hörspiele**

B1 meint, dass ein Hörspiel möglich sei, jedoch ein Kasperlitheater geeigneter wäre. Denn beim Hörspiel müssten diverse Rollen akustisch auseinander gehalten werden, das sei schwierig für Kinder. B2 erklärt, dass es etwas Wunderbares sei, wenn sich Kinder einer Hör-CD widmen würden. Dies sei Leseförderung, da es um das Verstehen gehe.

- **Checkliste**

B2 gab folgende Punkte an, die für eine Checkliste eines Leseabends nicht fehlen dürften: Thema des Leseabends, Datum, Uhrzeit, Ort, Räumlichkeiten (oft würde ein Grossanlass an den Räumlichkeiten scheitern, da diese nicht reserviert worden sind), Anzahl Personen, Bücher (zwei Monate vor dem Anlass sollten diese besorgt werden. Dabei müsse darauf geachtet werden, dass immer mehr bestellt werde, als nötig sei. Für 50 Kinder, sollten also 100 Bücher beschaffen werden, damit genügend Auswahl an Literatur bestünde), Verpflegung (Wer ist dafür verantwortlich? Kann vielleicht eine Bäckerei etwas sponsern?), Dekorationen, Bastelutensilien, eventuell eine DVD (nicht in der Mediatheke ausleihen, sondern selber kaufen und testen), Abklärungen bezüglich der Kinder (gibt es beispielsweise einen Bettnässer? Wie wird vorgegangen?)

- **Einbezug mehrerer Jahrgänge**

B1 empfindet altersgemischtes Lernen als wichtig. Es sei sinnvoll, wenn ältere Kinder jüngeren Kindern vorlesen würden. Wichtig sei dabei, dass die vorgelesenen Texte zuvor gut eingeübt werden würden. Gut sei es, wenn auch jüngere Kinder zeigen könnten, was sie können. B2 befürwortet Montessoris Idee „Kinder helfen Kinder“. Eine Lehrperson könnte sich nie mehr auf das Level eines Kindes begeben. Kinder könnten dies hingegen besser. B2 würde es bevorzugen, wenn ausschliesslich die 1. und 2. Klasse an einem

Leseabend teilnehmen würden, anstatt dass die Kinder vom Kindergarten bis zur dritten Klasse einbezogen werden würden. Die Interessen seien zu unterschiedlich.

- **Begleitperson**

B1 kann sich vorstellen, dass die Begleitpersonen als Vorbild dienen würden. Es sei möglich, dass diese während den Wartezeiten zwischen den Posten die Kinder betreuen und ihnen etwas vorlesen würden. Dies könnte für die Eltern oder Begleitpersonen ein Anstoss sein, dies auch in der Freizeit zu tun. Das sei wichtig für die Lesesozialisation. B2 empfindet es als schade, wenn Begleitpersonen mitgenommen werden würden. Begleitpersonen würden zu viel miteinander reden. Ausserdem sei es schade, wenn manche Mütter da sein könnten, andere aber nicht. Zudem verstünden Teilnehmende, die nicht aus der Schweiz kämen, die Schweizer Mentalitäten nicht. Daher würden diese nicht am Leseabend teilnehmen. Somit seien diese Kinder erneut benachteiligt. Kinder wollten nicht, dass Eltern da sind, dies sei störend.

- **Leseförderung**

B2 erklärt, dass Leseförderung bereits im Mutterbauch beginne. Lehrkräfte seien nicht da für Kinder, bei welchen zuhause gelesen werde, sondern für jene, die sonst nicht lesen würden. Die Lehrpersonen müsste diesen die Bücherwelt öffnen. Leseförderung sei nicht Theorie, sondern Alltag. Lehrpersonen sollten vom Einfachen ausgehen. Zudem wurde darauf hingewiesen, dass der Leseförderung Männer fehlen würden. Buben müssten männliche Vorbilder haben, die lesen würden.

- **Motivation**

B1 denkt, dass ein solches Projekt sicher gut für die Motivation der Kinder sei. Kinder sähen durch die Adressatinnen und Adressaten einen Sinn am Lesen. Lesen üben sei wichtig, da andere nur so Vorgelesenes verstehen könnten. Kinder könnten beim Lesen aufgenommen werden, um sich selber beim Vorlesen zu zuhören. Es sei wichtig, auf verschiedene Arten zu lesen (diverse Sozialformen und Orte). Zu sehen, ob Kinder motiviert sind zu lesen, sei schwierig. Vielleicht liesse sich dies durch Beobachtungen ermitteln. B2 berichtet, dass die teilnehmenden Kinder oft ihren Geschwistern von einem derartigen Anlass erzählen würden. Diese möchten dann ebenfalls so etwas erleben.

7.2. Ergebnisse der Gelegenheitsbeobachtung

Aufgrund der Ergebnisse der Gelegenheitsbeobachtung der Verfasserin können mehrere Aspekte festgehalten werden. Es wurde beobachtet, dass die Schüler/innen motiviert waren, das Rollenspiel mit der Geschichte von Felix vorzuführen. Zudem fiel auf, dass einige Kinder sich von ihren Begleitpersonen etwas vorlesen liessen, während andere wiederum vermehrt mit Mitschüler/innen aufgeregt Zeit verbrachten. Einige schauten gemeinsam Bücher an. Rückmeldungen am Ende des Abends fielen ausschliesslich positiv aus.

Aus der Fremdbeobachtung kann entnommen werden, dass besonders ein behindertes Kind im Leseabend von den anderen Kindern sehr gut integriert wurde. Das Sozialverhalten sei erstaunlich gewesen. Zudem sei vor allem das Geschichteerzählen am Posten Afrika gelungen. Die Kinder hätten interessiert zugehört und Fragen beantwortet. Ausserdem hätte es verschiedene Arten gegeben, wie der Brief von Felix zu Beginn jedes Postens eingeführt wurde. Manchmal lasen die Kinder selber den Brief von Felix lesen – was manchmal schwierig gewesen sei für die Kinder. Andere lasen den Brief den Kindern vor.

7.3. Ergebnisse des strukturierten Gruppeninterviews

Die Ergebnisse des strukturierten Gruppeninterviews werden nun dargestellt. Dabei dient Abbildung 13 als visuelle Unterstützung.

Am beliebtesten war der Posten Afrika mit 29% aller Stimmen. Ein Viertel der Befragten präferierte den Posten Ägypten mit dem Film von Felix (25%). Gefolgt vom Posten Athen mit dem Quiz zu den Olympischen Spielen (21%). An vierter und somit zweitletzter Stelle befindet sich der Posten Amerika, an welchem nach Rezept Popcorn gemacht wurden (17%). Am unbeliebtesten war der Posten Paris, an welchem ein Brief an jemanden geschrieben werden konnte (8%).

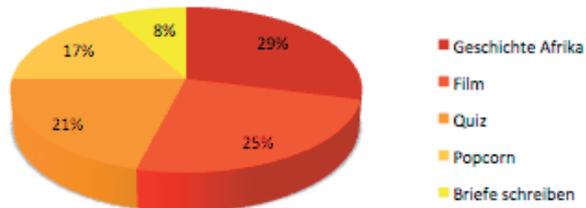


Abbildung 13: Beliebtheit der Posten

7.4. Ergebnisse der Fragebögen

Dieses Kapitel zeigt die Ergebnisse der Fragebögen auf, wobei L1 für Lehrperson 1 und L2 für Lehrperson 2 steht. L1 nahm am Leseabend teil, L2 hingegen, setzte sich zum ersten Mal mit dem entwickelten Konzept auseinander.

Beide Lehrkräfte denken, dass das Handbuch „Felix auf Weltreise“ für mehr Sicherheit sorgen könne und sich somit eine Lehrkraft eher dazu entscheiden könnte, einen Leseabend durchzuführen. L1 bemerkt, dass es sich um eine Ideensammlung handle mit ansprechenden Materialien (z.B. Checkliste). Eventuell sei das Handbuch etwas zu umfangreich. L2 merkt an, dass damit ein grosser Teil der Vorbereitungsarbeiten abgedeckt werden könne. Sie meinten, dass alle wichtigen pädagogischen Tipps vorhanden seien.

- **Posten Amerika (Popcorn nach Rezept herstellen)**

Auf die Frage, ob der Posten Amerika zeigen würde, das Lesen wichtig ist, antworteten beide Lehrpersonen mit einem „Ja“. Verbesserungen würden keine der beiden Lehrkräfte vornehmen. Die Wichtigkeit des Lesens würden die Kinder erkennen, indem sie das Rezept lesen würden. Dadurch werde ihnen bewusst, dass durch Lesen, Anleitungen verstanden werden könnten. Die Lehrperson 1 vermerkt noch, dass die Kinder so sehen würden, was Lesen für den Alltag bedeute.

- **Posten Ägypten (Kurzfilm)**

Zum Posten Ägypten fielen die Ergebnisse unterschiedlich aus. L1 meinte, dass dieser Posten nicht zeigen könne, dass Lesen wichtig sei. L2 aber, denkt, dass der Film dazu beitragen würde, den Brief von Felix an diesem Posten zu verstehen. Verbesserungsvorschläge wurden keine genannt.

- **Posten Afrika (Vorlesen einer Geschichte)**

Beide Lehrpersonen sind sich einig, dass die Wichtigkeit des Lesens am Posten Afrika ersichtlich ist. L1 gibt an, dass die Kinder erkennen können, dass Lesen der Unterhaltung diene und Freude und Spass bereiten könne. L2 erwähnt, dass die Kinder sehen würden, dass auch sie spannende Geschichten selber lesen könnten.

- **Posten Paris (Brief schreiben)**

Beide Lehrpersonen sind der Meinung, dass der Posten Paris zeige, dass Lesen wichtig ist. Beide begründeten dies dadurch, dass das Lesen und Schreiben als wichtiges Kommunikationsinstrument angesehen werde. Verbesserungsvorschläge wurden keine hinzugefügt.

- **Posten Athen (Quiz)**

Der Posten würde laut Angaben beider Lehrpersonen die Relevanz des Lesens aufzeigen. L2 fügt den Verbesserungsvorschlag an, dass dieser Posten als Wettbewerb mit Preisen gestaltet werden könnte.

- **Jahrgangsübergreifender Aspekt**

Beide Lehrpersonen waren der Meinung, dass ein Leseabend mit mehreren Jahrgängen gewinnbringend sei. L1 begründet, dass die Kinder so voneinander lernen könnten, der Austausch bestünde und die Motivation gesteigert werden könne. Die Kinder sähen eine Entwicklung. L2 sagte ebenfalls, dass die Kinder voneinander lernen würden. Sie übten sich zudem in der Rücksichtnahme wie auch in der gegenseitigen Unterstützung.

Zu einem späteren Zeitpunkt fügte L2 mündlich an, dass ein solcher Anlass die Kinder automatisch zum Lesen motivieren würde, da durch den Leseabend eine spezielle Stimmung aufkäme.

8. Interpretation der Ergebnisse

Nach der Ausleuchtung der Ergebnisse, folgt deren Interpretation in Verbindung mit der Theorie. Hierzu werden die Instrumente des methodischen Vorgehens einbezogen. Letztlich widmet sich das Kapitel der Beantwortung der wissenschaftlichen Fragestellung.

8.1. Interpretation der teilstrukturierten Interviews

Der Vergleich zwischen den beiden teilstrukturierten Interviews zeigt, dass die Interviewpartner verschiedene Ansichten teilen. So bildet das Thema „Piraten“ für die Interviewten ein Streitpunkt. Während B1 (Befragter 1) meint, dass es sich um ein zu abstraktes Thema handle, findet B2 (Befragter 2), dass dieses Thema absolut geeignet sei. Wer mit diesem Thema nichts anzufangen wisse, solle sich fragen, ob er oder sie am richtigen Ort sei. B1 hingegen sagt, dass eine Lehrperson, die sich wirklich etwas überlegen würde, ein anderes Thema wähle. Dies zeigt, dass die Meinungen zu einem geeigneten Thema sehr verschieden sind. Trotz dieser Unstimmigkeit ist für beide Experten klar, dass religiöse und mit Magie verbundene Themen aufgrund der Glaubenshintergründe der Kinder nicht geeignet sind. Dies scheint ein wichtiger Tipp für Lehrpersonen zu sein. Für B1 sind Identifikation und Alltagsgeschichten wichtig. Das von B2 vorgeschlagene Thema „Felix auf Weltreise“ könnte diese Bedingungen erfüllen. Durch dieses Thema können wahrscheinlich Emotionen geweckt werden. Dies sei wichtig für die Lesemotivation. Zudem müssten Kinder erkennen, dass Lesen Erwachsene fessele, amüsiere und entspanne (vgl. Müller-Walde, 2010, S. 125). Dies kann mit der Empfehlung von B2 verknüpft werden: Eine Lehrperson sollte selber hinter dem gewählten Thema stehen können. Sie selbst müsse das Thema motivieren, um die Kinder überzeugen zu können. Auch das, sollten sich Lehrpersonen zu Herzen nehmen, um die Lesemotivation der Kinder fördern zu können. Ein wichtiger Aspekt, welcher den Interviews entnommen werden kann, ist zudem die Bildung von Kleingruppen. Dies kann mit den Gedanken von Montessori (1973) gleichgesetzt werden: Die Kleinen würden sehen, was die Grösseren tun und diese um Erklärungen bitten. Die Älteren wiederum geben diese gerne (vgl. Montessori, 1973, S. 203, zit. nach Laging, 2010, S. 11).

Beide Interviewpersonen sind sich einig, dass für die Leselust wichtig sei, Kinder aus einem grossen Bücherangebot auswählen zu lassen. Dies entspricht den Vorstellungen von Guthrie und Alao (1997). Bezüglich der Begleitpersonen denkt B1, dass diese als Vorbild dienen können. Müller (2010) ist der Meinung, dass Vorbilder wichtig sind, um zu zeigen, dass Lesen Spass macht. B2 vertritt hierzu eine komplett andere Ansicht als B1. Die Begleitpersonen würden untereinander diskutieren. Da Ausländer/innen unsere Mentalitäten nicht verstünden, seien sie benachteiligt. Kinder würden Begleitpersonen nur als störend empfinden. Die Verfasserin hatte während dem interview mit B2 das Gefühl, dass diese Person nicht offen wäre für eine neue Konstellation zur Durchführung des Leseabends. B2 gab die Empfehlung ab, den Leseabend ausschliesslich mit einer Klasse durchzuführen und die Idee vom jahrgangsübergreifenden Lernen nicht zu unterstützen. Diese Aussagen können unterschiedlich interpretiert werden. Womöglich möchte an einem bewährten System festgehalten werden, oder aber der Grundgedanke der Entwicklungsarbeit wurde trotz mehrmaligem Erklären nicht verstanden.

8.2. Interpretation der Gelegenheitsbeobachtungen

Aus den beiden Gelegenheitsbeobachtungen lässt sich interpretiert, dass die Kinder motiviert waren und Felix und dessen Briefe mochten. Sie schienen amüsiert zu sein, mit den anderen Kindern und mit ihrer Begleitperson die diversen Reiseziele zu besuchen und gemeinsam Bücher anzuschauen. Aus der Gelegenheitsbeobachtung aus der Fremdperspektive lässt sich herausspüren, dass der Leseabend viele soziale Aspekte miteinbezog. Auch Montessori (1973) sprach über das Jahrgangsübergreifende. Es handle sich um ein „Band des sozialen Lebens“. Das Helfen nehme eine zentrale Rolle ein. Hahn und BERTHOLD (2010) reden ebenfalls von einem sozialkonstruktiven Prozess.

8.3. Interpretation der strukturierten Gruppeninterviews

Aus den Gruppeninterviews ist erkennbar, dass die Lernenden ausschliesslich positive Feedbacks geben. Kein Posten wurde negativ beurteilt. Hieraus lässt sich schliessen, dass den Lernenden die einzelnen Posten gefallen haben. Es ist jedoch nicht auszuschliessen, dass sich die Kinder nicht getraut haben, Kritik anzubringen, wobei zu Beginn des Gruppeninterviews darauf hingewiesen wurde, dass auch negative Aspekte genannt werden dürfen. Möglicherweise beeinflussten sich die Lernenden bei der Beantwortung der Fragen gegenseitig. Auffallend ist, dass vor allem der Posten Afrika mit der Geschichte beliebt war, wohingegen der Posten Paris weniger beliebt war. Grund hierfür könnte sein, dass das Schreiben des Briefes am meisten dem normalen Schulunterricht gleicht und somit weniger interessant ist für die Lernenden. Forscher gehen davon aus, dass positive Leseerfahrung Kinder dazu motivieren können, weiter zu lesen, da die Kinder diese positiven Erfahrungen wieder erleben möchten (vgl. Pette, 2001, zit. nach Pfaff, 2010, S. 31). Dieser Effekt könnte auch hier eintreten.

8.4. Interpretation der Fragebögen

Die Fragebögen liefern Antworten auf die Fragestellung der wissenschaftlichen Arbeit:

Kann durch das erarbeitete Handbuch „Felix auf Weltreise“ die Hemmschwelle zur Durchführung eines Leseabends gesenkt werden und gleichzeitig entscheidende pädagogische Aspekte abgedeckt werden, welche wesentlich zur Lesesozialisation beitragen?

Aufgrund der Antworten der Lehrpersonen mittels der Fragebögen lässt sich schliessen, dass sich eine Lehrperson mit dem Handbuch „Felix auf Weltreise“ sicherer fühlt und somit die Hemmschwelle zur Durchführung eines Leseabends gesenkt werden kann. Des

Weiteren zeigt die Auswertung der Fragebögen, dass entscheidende pädagogische Aspekte abgedeckt wurden, die wesentlich zur Lesesozialisation beitragen. Dies lässt sich auch dadurch erkennen, dass auf den teilstrukturierten Interviews aufgebaut wurde und Prinzipien von Guthrie und Alao (1997) berücksichtigt wurden:

So wurde „Felix auf Weltreise“ nach den Prinzipien von Guthrie und Alao (1997) fächerübergreifend eingesetzt (vgl., Guthrie & Alao, 1997, zit. Müller-Walde, 2011, S. 104ff.). Dekorationen fertigten die Kinder während dem „Technischen und Bildnerischen Gestalten“ an und im Fach „Mensch und Umwelt“ reisten sie zusammen mit Felix in diverse Länder. Der Leseabend knüpfte an lebensweltliche Erfahrungen an: (Vor)gelesenes wurde mit den Sinnen verbunden (z.B. Popcorn schmecken und riechen, Geschichte hören und passende Gegenstände dazu sehen und anfassen, Briefe schreiben). Die Autonomie der Lernenden konnte durch die eigene Wahl von Büchern am Versammlungsposten gesteigert werden. Dies entspricht Möller und Schiefele (2004), welche das individuelle Interesse als Voraussetzung für die Lesemotivation sehen. Beim Herstellen von Popcorn lassen die Kinder eigenständig das Rezept und führten dies weit möglichst allein aus. Des Weiteren übernahmen die älteren Lernenden die Reiseführung ihrer Gruppe und mussten so selbstständig schauen, ob alle Gruppenmitglieder vertreten waren und wo sich das nächste Reiseziel befand. Die Posten waren vielfältig und sorgten somit für Literatur, die auf verschiedene Interessengebiete abgestimmt war: Währenddem es beim Posten Afrika ein Rezept zum Lesen gab, entdeckten Kinder am Versammlungsposten Tierbücher, Bücher zum Thema „Reisen“ und Bücher zu diversen Ländern und Kulturen - um nur einige zu nennen. Auch für Müller (2010) in Anlehnung an Braxton (2003) ist es wichtig, dass genügend Bücher vorhanden sind, die Jungen wirklich interessieren. Des Weiteren zählt für Braxton (2003) zur Unterstützung der Lesesozialisation, dass der Spassfaktor berücksichtigt wird. Dieser kam unter anderem bei lustigen Briefen von Felix, beim Geschichtenerzählen, beim Film oder bei der Herstellung von Popcorn zum Zug. Ein weiterer Punkt, welcher Braxton (2003) erwähnt, ist, dass Lernenden Verantwortung übertragen wird (vgl. Braxton, 2003, zit. nach Müller-Walde, 2010, S. 161ff.). Vor allem die ältesten Lernenden übernahmen Verantwortung, so in ihrer Funktion als Gruppenchef und Reiseleiter. Am Posten Athen gab es Quizfragen in Form von Rätseln, die nur durch das Lesen gelöst werden konnten. Auch dieser Aspekt entspricht Braxton (2003). Die Wettbewerbsartigkeit in jenem Posten beeinflussen laut Wigfield und Guthrie (1997) die extrinsische Motivation zu lesen. All die genannten Aspekte entsprechen somit pädagogischen Aspekten, die wichtig für die Lesesozialisation sind und Parallelen zur Theorie aufweisen. Es sollte noch darauf hingewiesen werden, dass die Geschichte von Felix und das damit verknüpfte Reisen die Neugier wecken kann. Die Kinder können sich womöglich so fühlen, als ob sie die Geschichte von Felix selber erleben würden. Dies steigert ihre intrinsische Motivation (vgl. Wigfield & Guthrie, 1997).

Auf die erste Hypothese liefern ebenfalls die Fragebögen Antwort. Die Hypothese lautet:

Durch die Posten aus dem Handbuch „Felix auf Weltreise“ entdecken die Kinder verschiedene Situationen, in denen das Lesen wichtig ist.

Die befragten Lehrpersonen waren beide der Meinung, dass alle Posten den Kindern die Wichtigkeit des Lesens aufzeigen. Durch das Lesen des Rezepts würden die Kinder die Relevanz des Lesens im Alltag erkennen. Beim Posten Paris werde den Kindern bewusst, dass Lesen und Schreiben als Kommunikationsinstrument dienen. Beim Posten Athen werde ersichtlich, wie Informationen durch Lesen beschaffen werden könnten. Dass Lesen auch der Unterhaltung dienen könne, würden die Kinder beim Posten Afrika durch das Vorlesen der Geschichte sehen. Einzig beim Posten Ägypten ist L1 der Meinung, dass die Wichtigkeit des Lesens den Kindern nicht ersichtlich gemacht werde. Auch L2 kreuzt vorerst an, dass die Wichtigkeit nicht gezeigt wird, korrigiert schliesslich aber die Antwort. L2 begründet dies damit, dass durch den Film an jenem Posten der Inhalt des Briefes von Felix besser verstanden werden könne. Dies könnte also heissen, dass das

Schauen eines Films nicht offensichtlich die Wichtigkeit des Lesens aufzeigt. Das teilstrukturierte Interview mit B2 ergab aber, dass durch einen Film ebenfalls Leseförderung stattfinden würde, sofern nach dem Film gemeinsam über dessen Inhalt gesprochen werde. So wies auch Müller (2010) in Abstützung an Braxton (2003) darauf hin, dass der Trend genutzt werden solle, über Buch und Film zu diskutieren, um die Lesemotivation zu fördern (vgl. Braxton, 2003, zit. nach Müller-Walde, 2010, S. 161ff.).

Die teilstrukturierten Interviews, die Theorie und Fragebögen geben Antworten auf die zweite Hypothese:

Der Einbezug mehrerer Jahrgänge im Leseabend ist gewinnbringend.

Für B1 ist altersgemischtes Lernen wichtig. Es sei sinnvoll, wenn ältere Kinder Jüngeren vorlesen würden. B2 befürwortet die Ansicht von Montessori und merkt an, dass sich eine Lehrperson nie wieder auf das Level eines Kindes einlassen könne. Laut Montessori (1973) sei der soziale Aspekt ein Vorteil bei der Altersmischung. Zudem beobachten die Kleinen die Grösseren und würden diese um Erklärungen beten. Die Grösseren täten dies wiederum gerne (vgl. Montessori, 1973, S. 203, zit. nach Laging, 2010, S. 11). Auch am Leseabend konnten die jüngeren Kinder zu den älteren Kindern hinaufblicken und diese als Vorbild sehen. L1 weist darauf hin, dass die Jüngeren die Lese-Entwicklung der Älteren wahrnehmen würden. Dies könne die Lesemotivation der jüngeren Kinder fördern. Auch Günther (2006) spricht beim Lesen von einem Entwicklungsprozess (vgl. Günther, 2006, S. 137). Die Jüngeren wollen zur Gesellschaft dazugehören (vgl. Spinner, 2004, zit. nach Bertsch-Kaufmann, 2007, S. 8). Dieses Involviertsein beeinflusse die Lesemotivation (vgl. Wigfield, 1997). Kerner (1924) meint zudem, dass nicht nur die Hilfesuchenden profitieren, sondern auch die Helfenden, denn diese werden sich beim Erklären über ihre Lücken bewusst. So mussten die älteren Kinder zuerst selbst das Rezept verstehen, bevor sie es den Kindergartenkindern erklären konnten (vgl. Kerner, 1924, S. 39f., zit. nach Laging, 2010, S. 12).

Hagstedt (2010) erklärt, dass die Lernmotivation der Kinder anders sei, sobald sie wüssten, dass sie den erarbeiteten Stoff anderen weitergeben müssen. Dies könnte sich auch positiv auf die Lesemotivation auswirken. Indem die Verantwortung dieser Lernenden erhöht wird, kann eine extrinsische Motivation zum Lesen entstehen. Die Lernenden wollen also beispielsweise den anderen ihre Fähigkeiten demonstrieren und schwächere Leistungen gegen aussen verbergen (vgl. Coddington, 2009). Eine mögliche Folge ist, dass die Lernenden das Lesen öfters üben und sich dadurch verbessern. So haben sie mehr Freude am Lesen und gelten wiederum als Vorbild für andere.

Rollen könnten durch das jahrgangsübergreifende Lernen aufgebrochen werden. Ist also beispielsweise eine ältere Schülerin eine schwache Leserin, so kann diese von Kindergartenkindern dennoch als stark angesehen werden. Dies könnte bei der Schülerin positive Emotionen auslösen, was die Lesemotivation beeinflusst (Pfaff, 2010, S.31). Dies kann dazu führen, dass die Schülerin eine solche Erfahrung wieder erleben will und deshalb vermehrt jüngeren Kindern vorliest (vgl. Coddington, 2009, zit. nach Philipp, 2011, S. 25ff.). Das hätte einen positiven Effekt auf die Lesesozialisation und Lesemotivation der jüngeren Kinder. Ausserdem sind Bezugspersonen und Freundschaften Faktoren, die den Weg zum Lesen formen (vgl. Philipp, 2011, S. 16ff.).

Zudem ist der Leseabend in jahrgangsübergreifender Form gewinnbringend, weil sich in altersgemischten Gruppen die Mitschüler/innen oft näher stehen als Erwachsene (vgl. Hagstedt, 2010, zit. nach Laging, 2010, S.1). Des Weiteren finden laut Hahn und Berthold (2010) soziokonstruktive Prozesse statt (vgl. Hahn & Berthold, 2010, S. 9). Trotz den eben erwähnten Vorteilen eines jahrgangsübergreifenden Leseabends, rät B2 im teilstrukturierten Interview vom gemischten Lernen ab. Es seien dann zu viele Leute involviert. Aus dem teilstrukturierten Interview mit B2 war spürbar, dass B2 an bereits bewährten,

durchgeführten Leseabenden festhält. Im Gegensatz zu dieser Ansicht meinten L1 und L2, dass mehrere Jahrgänge im Leseabend gewinnbringend seien. Die Kinder könnten einander motivieren, voneinander lernen und Rücksichtnahme und Austausch würden gefördert werden.

B1 merkte an, dass die Kinder durch den jahrgangsübergreifenden Leseabend Adressatinnen und Adressaten hätten. Dies sei bestimmt gut für die Motivation der Kinder, da sie so wüssten, weshalb sie Texte zu lesen üben. Dies zeigt, dass B1 einen jahrgangsübergreifenden Leseabend als gewinnbringend ansieht.

9. Schlussfolgerung

Nach der Erarbeitung der Theorie und Analysierung der eingesetzten Instrumente zur Datenerhebung zeigt sich, dass die befragten Lehrpersonen das entwickelte Konzept „Felix auf Weltreise“ als gelungen ansehen. Einzig wenige Punkte wurden bemängelt, die im Folgenden erläutert werden und mit Verbesserungsvorschlägen und der Weiterentwicklung des Konzepts ergänzt werden. Schliesslich befasst sich das Kapitel mit Vorschlägen zu weiterführenden Untersuchungen.

9.1. Verbesserungsvorschläge und Weiterentwicklung

L1 schlug vor, dass das Konzept eventuell gekürzt werden sollte. Hierdurch würden die Lehrpersonen zusätzlichen Zeitaufwand sparen. Des Weiteren könnte das Quiz beim Posten Athen laut L2 so aussehen, dass im Wettbewerb Preise gewonnen werden könnten. Preise könnten beispielsweise interessante Bücher und Hefte sein oder Kinoeintritte. Diese animieren die Kinder womöglich zum Lesen. Für den Posten Afrika empfiehlt L2, mehrere Geschichten zum Thema Afrika vorzustellen. Die Geschichte könnte in Form von einem Kamishibai erzählt werden. Weitere Entwicklungsmöglichkeiten wären eine Ausweitung des Konzepts auf andere Schulstufen. So zum Beispiel das Kombinieren des Leseabends mit älteren Schulklassen, jedoch müsste hier die Themenwahl nochmals überdacht werden. Des Weiteren könnten andere zu bereisende Posten ausgewählt werden. Zusätzlich wäre der intensivere Einbezug des Konzepts in den vorangehenden Unterricht möglich. So bestünde die Möglichkeit, den Lernenden Rezepte zu geben, die sie selbst umsetzen. Diese Leckereien könnten dann anschliessend im Leseabend serviert werden. Dies könnte die Lesemotivation steigern. Der vermehrte Einbezug der Kinder, zum Beispiel beim Vorlesen von zuvor vorbereiteten Geschichten, wäre auch ein Verbesserungsmöglichkeit.

9.2. Vorschläge für weiterführende Untersuchungen

Durch die theoretische Ausarbeitung, die Entwicklung des Konzepts und die durchgeführten Datenerhebungen zeigten sich neue Wege auf, die für weiterführende Untersuchungen in Frage kämen. So die Erforschung der Auswirkungen auf das Sozialverhalten der Kinder durch die Durchführung eines jahrgangsübergreifenden Leseabends. Des Weiteren könnte untersucht werden, welchen Effekt der Leseabend ohne die Begleitpersonen hätte, da B2 davon im teilstrukturierten Interview abriet. Es könnte auch untersucht werden, wie Eltern als Begleitperson wirken. Wäre dies förderlich für die Lesemotivation? Könnten so Eltern auf die Leseförderung sensibilisiert werden? Auch Untersuchungen, welche sich genauer mit den Folgen dieses Leseabends beschäftigen, könnten durchgeführt werden. Dies könnte zwar der Rahmen einer Diplomarbeit sprengen, da die Lesemotivation nur schwer definierbar und untersuchbar ist. Eine weitere Untersuchungsarbeit könnte sich auf die Selbstständigkeit der ältesten Kinder in einem jahrgangsübergreifenden Leseabend fokussieren. Interessanter Untersuchungsaspekt wäre ausserdem, die Betrachtung, ob das entwickelte Konzept auf die unterschiedlichen Interessengebiete beider Geschlechter zugeschnitten wurde.

10. Kritische Distanz

Eine Checkliste mit den wichtigsten Elementen zur Durchführung eines jahrgangsübergreifenden Leseabends ist entstanden. Wichtig war hierbei, diese kompakt und klar zusammenzutragen. Dies scheint laut Auswertungen gelungen zu sein. Eine Materialbox mit Handbuch, welches die relevantesten didaktischen Hinweise zur Planung und Durchführung des jahrgangsübergreifenden Leseabends beinhaltet und die Integration von Begleitpersonen der einzelnen Kinder berücksichtigt, steht nun für Lehrpersonen bereit. Der Zeitaufwand für Organisatorisches vermindert sich, während didaktische Überlegungen zur Durchführung des Leseabends pfannenfertig serviert werden. Lehrkräfte wie auch Lernende können vom jahrgangsübergreifenden Aspekt profitieren. Ein Konzept zur Förderung der Lesemotivation liegt vor. Bezugspersonen der Kinder werden integriert. Eine Sensibilisierung für das Lesens findet statt. Doch auch Grenzen sind erkennbar. So müsste eine Langzeitstudie erfolgen, um empirisch exakter aufzeigen zu können, wie der jahrgangsübergreifende Leseabend die Lesemotivation beeinflusst. Dies ist aber im Rahmen einer Diplomarbeit nicht realistisch. Auch anzumerken ist, dass eine Beobachtung der Motivation verfälscht werden könnte, aufgrund falscher Interpretationen eines Beobachters. Würden sich die involvierten Kinder jedoch selbst beurteilen, bestünde eine Weitläufigkeit der Auffassung von Motivation. Somit wären genauere Forschungsmittel nötig, die eventuell im Rahmen einer Diplomarbeit nicht realisierbar wären. Des Weiteren gab es Einschränkungen beim methodischen Vorgehen. So war es die Absicht, die Kinder nach dem Leseabend mittels individueller Interviews zu befragen, anstatt ein Gruppeninterview anzuwenden. Dies war jedoch nicht mehr möglich, da die Klassenlehrperson die Lernenden direkt in Form eines strukturierten Gruppeninterviews zu den einzelnen Posten befragte. Grund hierfür war wahrscheinlich eine zu ungenaue Kommunikation zwischen der Klassenlehrperson und der Verfasserin. Da die Klasse aufgrund des durchgeführten Leseabends mit anderem Lernstoff in Verzug geriet, wurde entschieden, kein zweites Mal die Lernenden über weitere Aspekte des Leseabends zu befragen. So fielen beispielsweise Ansichten, wie die Lernenden das jahrgangsübergreifende Lernen selber wahrgenommen haben, aus. Auch die Durchführung der Fragebögen spielte sich nicht planmässig ab. So fühlte sich eine Lehrperson überfordert mit dem Ausfüllen des Fragebogens, aufgrund von vielen administrativen Aufgaben des Lehrerberufs und aus persönlichen Gründen. Somit wurde kurzerhand eine Lehrperson zur Beantwortung des Fragebogens einbezogen, welche das Konzept zuvor nicht kannte. Trotz dieser kleinen Hürde gewährte diese Abänderung eine interessante Ansicht zum Konzept, welche vielleicht durch die aktive Teilnahme am Leseabend nicht zum Ausdruck gekommen wäre. Aufgrund der wenigen Personen, welche für die Datenerhebung einbezogen wurden, sind Verzerrungen der Ergebnisse möglich. Die Aussagekraft vermindert sich. Nichtsdestotrotz zeigen die Rückmeldungen der Lehrpersonen, dass das entwickelte Konzept geschätzt wird. Die funkelnden Augen der Kinder während des Leseabends sprachen Bände und positive Feedbacks durch Drittpersonen, welche vom Leseabend über andere Personen gehört hatten, zeigten, dass der jahrgangsübergreifende Leseabend mit positiven Emotionen verbunden war. Und hiess es nicht, dass positiven Emotionen die Lesemotivation beeinflussen könnten? (vgl. Coddington, 2009, zit. nach Philipp, 2011, S. 25ff.).

11. Schlusswort

Eine Materialbox und ein Handbuch mit Checkliste liegen neben mir und warten darauf, von Lehrpersonen mit erfreutem Gesicht betrachtet zu werden. Es handelte sich um eine intensive Zeit, in welcher ich mich mit der Ausarbeitung eines solchen Konzepts und dem dazu notwendigen wissenschaftlichen Vorgehen beschäftigte. Immer wieder stand ich vor neuen Herausforderungen und überlegte mir die bestmögliche Lösung. Zwar wählte ich, wenn dies im Nachhinein betrachtet wird, nicht immer die eleganteste oder beste Methode aus, jedoch lernte ich viele verschiedene Forschungsinstrumente kennen. Ich lernte, was

es heisst, einen Forschungsprozess durchzuführen und konnte mich bezüglich der Lesemotivation weiterbilden. Zudem war ich für die Durchführung eines Leseabends in einem Schulzentrum verantwortlich. Mein ganzes Konzept wurde von Kindern, Begleitpersonen und Lehrkräften auf Nieren und Herz geprüft. Alle Entscheidungen dieses Leseabends hielt ich in meinen Händen. Wie eine Marionette tanzten sie nach meinen Fäden. All dies war verbunden mit Emotionen und Ausdauer. Doch nun blicke ich auf meine fertige Arbeit, auf das entwickelte Konzept auf welches mich einige meiner Mitstudierenden bereits angesprochen haben. Ob sie es denn auch mal testen könnten? Mit einem Lächeln im Gesicht blicke ich auf das Resultat. Ja, jeder darf das entwickelte Konzept einsetzen, denn genau das war mein Ziel: Lehrpersonen dazu anregen, einen Leseabend durchzuführen und die Kinder dadurch zum Lesen zu motivieren.

12. Bibliographie

- Artelt, C. & Schlagmüller, M. (2004). Der Umgang mit literarischen Texten als Teilkompetenz im Lesen? Dimensionsanalysen und Ländervergleiche. In U. Schiefele, C. Artelt, W. Schneider & P. Stanat (Hrsg.), *Struktur, Entwicklung und Förderung von Lesekompetenz. Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000* (S. 169-196). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Atteslander, P. (2008). *Methoden der empirischen Sozialforschung*. Berlin: Erich Schmidt Verlag.
- Beller, S. (2008). *Empirisch forschen lernen. Konzepte, Methoden, Fallbeispiele, Tipps*. Bern: Huber.
- Bertschi-Kaufmann, A. (Hrsg.) (2007). *Lesekompetenz Leseleistung Leseförderung. Grundlagen, Modelle und Materialien* (1. Aufl.). Zug: Klett.
- BMBF - Bundesministerium für Bildung und Forschung [BMBF] (Hrsg.). (2005). *Förderung von Lesekompetenz – Expertise*. Bonn: Berlin.
- Bogner, A. & Menz, W. (2001). Deutungswissen und Interaktion. Zu Methodologie und Methodik des theoriegenerierten Experteninterviews. *Soziale Welt*, 52, 477-500.
- Bong, M & Skaalvik, E. M. (2003). Academic self-concept and self-efficacy: How different are they really? *Education Psychology Review*, 15 (1), 1-40.
- Bortz, J. & Döring, N. (1995). *Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozialwissenschaften*. Berlin: Springer.
- Bortz, J. & Döring, N. (2003). *Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler*. Berlin: Springer.
- Braxton, B. (2003). Bait the boys and hook them into reading. *Teacher Librarian*, 30 (3), 43-44.
- Bundesamt für Statistik [BfS] (2008). *Familien in der Schweiz. Statistischer Bericht 2008*. Zugriff am 23. Juni 2014 unter <http://www.bfs.admin.ch/bfs/portal/de/index/news/publikationen.html?publicationID=3410>
- Christmann, U. (2004). Information als unmittelbare Funktion des Lesens. In N. Groeben & B. Hurrelmann (Hrsg.), *Lesesozialisation in der Mediengesellschaft. Ein Forschungsüberblick* (S. 61-94). Weinheim: Juventa.
- Christmann, U. & Groeben, N. (1999). Psychologie des Lebens. In B. Franzmann, K. Hasemann, D. Löffler & E. Schön (Hrsg.), *Handbuch Lesen*. (S. 145-223). München: K.G. Saur.
- Christmann, U. & Groeben, N. (2002). Anforderungen und Einflussfaktoren bei Sach- und Informationstexte. In N. Groeben & B. Hurrelmann (Hrsg.), *Lesekompetenz. Bedingungen Dimensionen, Funktionen* (S. 150-173). Weinheim: Juventa.
- Christmann, U. & Rosebrock, C. (2006). Differenzielle Psychologie: Die Passung von Leserfaktor und Didaktik/Methode. In N. Groeben & B. Hurrelmann (Hrsg.), *Empirische*

- Unterrichtsforschung in der Literatur- und Lesedidaktik. Ein Weiterbildungsprogramm* (S. 155-176). Weinheim: Juventa.
- Coddington, C. S. (2009). *The effects of constructs of motivation that affirm and undermine reading achievement inside and outside of school on middle school students' reading achievement*. Unpublished Dissertation. University of Maryland, Baltimore.
- Cox, K. E. & Guthrie, J. T. (2001). Motivational and Cognitive Contributions to Students' Amount of Reading. *Contemporary Educational Psychology*, 26 (1), 116-131.
- Departement für Bildung und Sicherheit (DBS) (1998). *Lehrplan Deutsch. Primarschule, 1.-6. Klasse*. Sitten: DBS.
- Departement für Bildung und Sicherheit (DBS) (2001). *Lehrplan Kindergarten. Für den Kanton Wallis*. Sitten: DBS.
- EDK – Schweizer Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektion (EDK) (2002). *Für das Leben gerüstet? Die Grundkompetenzen der Jugendlichen. Nationaler Bericht der Erhebung PISA 2000*. Bundesamt für Statistik: Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektion.
- Esser, H. (1993). *Soziologie: Allgemeine Grundlagen*. Campus.
- Fend, H., Berger, F. & Grob, U. (2004). Langzeitwirkungen von Bildungserfahrungen am Beispiel von Lesen und Computer Literacy. Ergebnisse der LIFE-Studie. *Zeitschrift für Pädagogik*, 50 (1), S. 56-76.
- Flick, U. (2006). *Qualitative Evaluationsforschung. Konzepte, Methoden, Umsetzungen*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Fthenakis, W. E. (2004). Bildungs- und Erziehungspläne für Kinder unter sechs Jahren – nationale und internationale Perspektive. In G. Faust, M. Götz, H. Hartmut & H.-G. Rossbach (Hrsg.), *Anschlussfähige Bildungsprozesse im Elementar- und Primarbereich* (S. 9-26). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Geulen, D. (2005). *Subjektorientierte Sozialisationstheorie: Sozialisation als Epigenese des Subjekts in Interaktion mit der gesellschaftlichen Umwelt*. Weinheim: Juventa.
- Glenz, S. (2014, 25. September). Was Hänchen nicht liest... *Walliser Bote*, S. 2 (Oberwalliser Tageszeitung, hrsg. In Visp).
- Graf, W. (1995). Fiktionales Lesen und Lebensgeschichte: Lektürebioografien der Fernsehgeneration. In C. Rosebrock (Hrsg.), *Lesen im Medienzeitalter. Biographische und historische Aspekte literarischer Sozialisation* (S. 97–125). Weinheim: Juventa.
- Graf, W. (2007). *Lesegenese in Kindheit und Jugend: Einführung in die literarische Sozialisation*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Greaney, V. & Neuman, S. B. (1990). The functions of reading. A cross-cultural perspective. *Reading Research Quarterly*, 25 (3), 172-195.
- Groeben, N. (2004a). Funktionen des Lesens. Normen der Gesellschaft. In N. Groeben & B. Hurrelmann (Hrsg.), *Lesesozialisation in der Mediengesellschaft* (S. 11-35). Weinheim: Juventa.

- Groeben, N. (2004b). (Lese-)Sozialisation als Ko-Konstruktion – Methodisch - methodologische Problem-(Lösungs-)Perspektiven. In N. Groeben & B. Hurrelmann (Hrsg.), *Lesesozialisation in der Mediengesellschaft. Ein Forschungsüberblick* (S. 145-168). Weinheim: Juventa.
- Groeben, N. (2004c). Einleitung: Funktionen des Lesens – Normen der Gesellschaft. In N. Groeben & B. Hurrelmann (Hrsg.), *Lesesozialisation in der Mediengesellschaft. Ein Forschungsüberblick* (S.11-35). Weinheim: Juventa.
- Groeben, N., Hurrelmann, B., Eggert, H. & Garbe, C. (1999). Das Schwerpunktprogramm „Lesesozialisation in der Mediengesellschaft“. In N. Groeben (Hrsg.), *Lesesozialisation in der Mediengesellschaft. Ein Schwerpunktprogramm* (S. 1-26). Tübingen: Niemeyer.
- Groeben, N. & Schroeder, S. (2004). *Versuch einer Synopse: Sozialisationsinstanzen-Ko-Konstruktion*. In N. Groeben & B. Hurrelmann (Hrsg.), *Lesesozialisation in der Mediengesellschaft. Ein Forschungsüberblick* (S. 306-348). Weinheim: Juventa.
- Guay, F., Chanal, J., Ratelle, C. F., Marsh, H. W., Larose, S. & Boivin, M. (2010). Intrinsic, identified, and controlled types of motivation for school subjects in young elementary school children. *British Journal of Educational Psychology*, 80 (4), 711-735.
- Günther, H. (2006). *Sprachförderung konkret*. Weinheim: Beltz.
- Guthrie, J. T. & Alao, S. (1997). Designing contexts to increase motivations for reading. *Educational psychologist*, 32 (2), 95-105.
- Hagstedt, H. (2010). Lernen durch Lehren – zwischen Reformanstrengungen und Forschungsbedenken. In Laging, R. (Hrsg.), *Altersgemischtes Lernen in Schulen. Grundlagen – Schulmodelle – Unterrichtspraxis* (S. 30–38). Baltmannsweiler: Hohengehren.
- Hahn, H. & Berthold, B. (Hrsg.) (2010). *Altersmischung als Lernressource. Impulse aus Fachdidaktik und Grundschulpädagogik*. Baltmannsweiler: Hohengehren.
- Hattie, J. (2013). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. Routledge.
- Heckhausen, J. & Heckhausen, H. (2006). *Motivation und Handeln. Einführung und Überblick*. Berlin: Springer.
- Hidi, S. & Harackiewicz, J. M. (2000). Motivating the academically unmotivated. A critical issue for the 21st century. *Review of educational research*, 70 (2), 151-179.
- Holly, W. (2000). Was sind „Neue Medien“ – was sollen „Neue Medien“ sein? In G. Voss, W. Holly & K. Boehnke (Hrsg.), *Neue Medien im Alltag: Begriffsbestimmungen eines interdisziplinären Forschungsfeldes* (S. 79-106). Opladen: Leske + Budrich.
- Hurrelmann, B. (1999). Sozialisation: (individuelle) Entwicklung, Sozialisationstheorien, Enkulturation, Mediensozialisation, Lesesozialisation (-erziehung), literarische Sozialisation. In N. Groeben (Hrsg.), *Lesesozialisation in der Mediengesellschaft: Zentrale Begriffsexplikationen* (S. 105–115). Köln: Universität Köln.
- Hurrelmann, B. (2004a). Informelle Sozialisationsinstanz Familie. In Groeben/Hurrelmann (Hrsg.). a.a.O. 169-201.

- Hurrelmann, B. (2004b). Sozialisation der Lesekompetenz. In U. Schiefele, C. Artelt, W. Schneider & P. Stanat (Hrsg.), *Struktur, Entwicklung und Förderung von Lesekompetenz* (S. 37-60). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hurrelmann, B. (2004c). Bildungsnormen als Sozialisationsinstanz. In N. Groeben & B. Hurrelmann (Hrsg.), *Lesesozialisation in der Mediengesellschaft. Ein Forschungsüberblick* (S. 280-305). Weinheim: Juventa.
- Hurrelmann, B. (2004d). Sozialisation der Lesekompetenz. In U. Schiefele, C. Artelt, W. Schneider, P. Stanat (Hrsg.), *Struktur, Entwicklung und Förderung von Lesekompetenz. Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000* (S. 3-60). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hurrelmann, B. (2006). Ko-Konstruktion als Theorierahmen historischer Lesesozialisationsforschung: sozialisationstheoretische Prämissen. In: B. Hurrelmann, S. Becker, I. Nickel-Bacon (Hrsg.), *Lesekindheiten. Familie und Lesesozialisation im historischen Wandel* (S. 15-30). Weinheim und München: Juventa.
- Hurrelmann, B., Becker, S. & Nickel-Bacon, I. (2006). *Lesekindheiten: Familie und Lesesozialisation im historischen Wandel*. Weinheim: Juventa.
- Hurrelmann, B., Hammer, M. & Niess, F. (1995). *Leseklima in der Familie: Eine Studie der Bertelsmann-Stiftung* (2. Aufl.). Güterloh: Bertelsmann-Stiftung.
- Hurrelmann, K. (2002). *Einführung in die Sozialisationstheorie* (8., überarbeitete Auflage). Weinheim: Beltz.
- Kerner, G. (1924). Die Berthold-Otto-Schule. In F. Hilker (Hrsg.), *Deutsche Schulversuche* (39-40). Berlin: Schwetschke und Sohn.
- Kirsch, I. S. (2003). *Lesen kann die Welt verändern. Leistungen und Engagement im Ländervergleich. Ergebnisse von PISA 2000*. Paris: OECD.
- Klimmt, C. & Vorderer, P. (2004). Unterhaltung als unmittelbare Funktion des Lesens. In N. Groeben & B. Hurrelmann (Hrsg.), *Lesesozialisation in der Mediengesellschaft. Ein Forschungsüberblick* (S. 36-60). Weinheim: Juventa.
- Knobloch, J. (2003). *Tag des Buches, Lesenacht. Anregungen für ein ganzes Lesejahr – Grundschule und Bibliothek*. Lichtenau: AOL Verlag.
- Kruse, G. (2010). Das Lesen trainieren: Zu Konzepten von Leseunterricht und Leseübung. In A. Bertschi-Kaufmann (Hrsg.), *Lesekompetenz – Leseleistung – Leseförderung*. Zug: Klett & Balmer.
- Kuchartz, U., Ebert, T., Rädiker, S. & Stefer, C. (2009). *Evaluation online - internetgestützte Befragung in der Praxis*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kucharz, D. & Wagener, M. (2009). *Jahrgangsübergreifendes Lernen. Eine empirische Studie zu Lernen, Leistung und Interaktion von Kindern in der Schuleingangsphase* (3. Aufl.). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Laging, R. (Hrsg.) (2010). *Altersgemischtes Lernen in der Schule. Grundlagen – Schulmodelle – Unterrichtspraxis* (4. Aufl.). Schorndorf: Schneider Verlag Hohengehren.

- Lambrich, H.-J. (1997). Den Schulanfang neu gestalten. Die kindgerechte, flexible Schuleingangsphase (FLEX) in Brandenburg. *Die Grundschulzeitschrift*, 104 (11), S. 22-33 und S. 51-53.
- Landeswelle (2013). *Erfurt wächst*. Zugriff am 23. Januar 2015 unter <http://www.landeswelle.de/aktionen-und-service/nachrichten/erfurt-waechst-10-12-2013>
- Langen, A. & Droop, C. (2012). *Neue Briefe von Felix. Ein kleiner Hase reist durch die Vergangenheit*. Münster: Copenrath.
- Langen, A. & Droop, C. (2014). *Briefe von Felix. Ein kleiner Hase auf Weltreise*. Münster: Copenrath.
- Lau, K.-I. (2004). Construction and initial validation of the Chinese reading motivation questionnaire. *Educational Psychology*, 24 (6), 845-865.
- Lepper, M. R. & Henderlong, J. (2000). Turning „play“ into „work“ and „work“ into „play“: 25 years of research on intrinsic versus extrinsic motivation. In C. Sansone & J. M. Harackiewicz (Hrsg.), *Intrinsic and Extrinsic Motivation. The Search for Optimal Motivation and Performance* (S. 257-307). San Diego: Academic Press..
- Leutert, H. (2002). Altersgemischtes Lernen? *Contra. Pädagogik*, 10 (54), S. 53.
- Mayer, B. (Hrsg.) (2004). *Leseförderung. Grundlagen, Ideen und Beispiele für alle Stufen der Volksschule*. Bern: Schulverlag.
- Mayring, P. (2002). *Einführung in die Qualitative Sozialforschung* (5. Aufl.). Weinheim und Basel: Beltz.
- McKenney, S. & Reeves, T. (2012). *Conducting educational design research*. London: Routledge.
- Möller, J. & Bonerad, E.-M. (2007). Fragebogen zur habituellen Lesemotivation. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 54 (1), 259-267.
- Möller, J. & Schiefele, U. (2004). Motivationale Grundlagen der Lesekompetenz. In U. Schiefele, C. Artelt, W. Schneider & P. Stanat (Hrsg.), *Struktur, Entwicklung und Förderung von Lesekompetenz. Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000* (S. 101-124). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Montessori, M. (1973). *Das kreative Kind*. Freiburg: Herder.
- Moser, U. (2002). Zusammenfassung. In Bundesamt für Statistik [BFS] und Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren [EDK] (Hrsg.), *Für das Leben gerüstet? Die Grundkompetenzen der Jugendlichen – Nationaler Bericht der Erhebung PISA 2000* (S. 156-160). Neuchâtel: Bundesamt für Statistik.
- Müller-Walde, K. (2010). *Warum Jungen nicht mehr lesen. Und wie wir das ändern können*. Frankfurt a.M.: Campus.
- Niederhauser, R. (2009). Vom Interview zum Transkript. Zugriff am 26. Januar 2015 unter www.ipk.uzh.ch/merkblaetter/downloads/Merkblatt_Transkript.pdf
- Pette, C. (2001). *Psychologie des Romanlesens. Lesestrategien zur subjektiven Aneignung eines literarischen Textes*. Weinheim: Juventa.

- Pfaff, S. (2010). *Lesemotivation und Lesestrategien. Der subjektive Sinn des Bücherlesens für 10- bis 14-Jährige*. München: LIT.
- Philipp, M. (2011). *Lesesozialisation in Kindheit und Jugend. Lesemotivation, Leseverhalten und Lesekompetenz in Familie, Schule und Peer-Beziehungen* (1. Aufl.). Stuttgart: Kohlhammer.
- Philipp, M. & Schilcher, A. (2012). *Selbstreguliertes Lesen. Ein Überblick über wirksame Leseförderansätze* (1. Aufl.). Bad Langensalza: Klett.
- Raithel, J. (2006). *Quantitative Forschung – ein Praxiskurs*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Reinders, H. (2005). *Qualitative Interviews mit Jugendlichen führen*. München: Oldenbourg Verlag.
- Rensing, T. & Gandura, A. (o.J.). *Eltern-Lehrerinfo*. Zugriff am 3. Januar 2015 unter http://www.felixclub.de/eltern_wer_ist_felix.php
- Rheinberg, F. (2002). *Motivation* (4., überarbeitete und erweiterte Auflage). Stuttgart: Kohlhammer.
- Richter, T. & Christmann, U. (2002). Lesekompetenz: Prozessebenen und interindividuelle Unterschiede. *Lesekompetenz: Bedingungen, Dimensionen, Funktionen*, 1, 25-49.
- Richter, K. & Plath, M. (2005). *Lesemotivation in der Grundschule. Empirische Befunde und Modelle für den Unterricht*. Beltz Juventa.
- Roos, M. & Leutwyler, B. (2011). *Wissenschaftliches Arbeiten im Lehramtsstudium. Recherchieren, schreiben, forschen*. Bern: Huber.
- Rosebrock, C. (2002). Über Leselust zur Lesekompetenz – Schwierigkeiten beim Lesenlernen. In Mayer, B. (Hrsg.), *Leseförderung. Grundlagen, Ideen und Beispiele für alle Stufen der Volksschule* (S. 12–13). Bern: schulverlag.
- Rosebrock, C. (2006). Literarische Sozialisation. In H. J. Kliwer & I. Pohl (Hrsg.), *Lexikon Deutschdidaktik* (S. 443-450). Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Rosebrock, C. & Nix, D. (2006). Forschungsüberblick: Leseflüssigkeit (Fluency) in der amerikanischen Leseforschung und –didaktik. *Didaktik Deutsch*, 20 (1), 90-112.
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2000). Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25 (1), 54-67.
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2009). Promoting self-determined school engagement: Motivation, learning and well-being. In K. R. Wentzel & A. Wigfield (Hrsg.), *Handbook of motivation at school* (S. 171-195). New York: Routledge.
- Sahr, M. (2000). *Leseförderung durch Kinderliteratur. Märchen, Bilder- und Kinderbücher im Unterricht der Grundschule*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Schaffener, E. & Schiefle, U. (2007). Auswirkungen habitueller Lesemotivation auf die situative Textrepräsentation. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 54 (4), 268-286.

- Schiefele, U. & Schreyer, I. (1994). Intrinsische Lernmotivation und Lernen: Ein Überblick zu Ergebnissen der Forschung. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 8 (1), 1-13.
- Schnell, R., Hill, P. & Esser, E. (2005). *Methoden der empirischen Sozialforschung*. München: Oldenbourg.
- Schnidrig, K. (2006). *Leseabend für die ganze Schweiz*. Zugriff am 30. Dezember unter http://kurt-schnidrig.ch/Kurt_Schnidrig/Presseschau_files/zu_Isn.pdf
- Schön, E. (1999). Lesen zur Information, Lesen zur Lust – schon immer ein falscher Gegensatz. In G. Roters, W. Klinger & M. Gerhards (Hrsg.), *Information und Informationsrezeption* (S. 189-212). Baden-Baden: Nomos.
- Spinner, K. H. (2004). Lesekompetenz in der Schule. In U. Schiefele, C. Artelt, W. Schneider, P. Stanat, Petra (Hrsg.), *Struktur, Entwicklung und Förderung von Lesekompetenz. Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000* (S. 125–138). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Steiner, E. (2013). *Entwicklungsorientierte Bildungsforschung. Educational Design Research. Arbeitsgrundlage für PHVS-Diplomarbeiten des Typs „Entwicklungsarbeit“*. [Skriptum der Lernveranstaltung 8.9]. Brig: Pädagogische Hochschule.
- Thesen, P. (2003). *Beobachten und Beurteilen in Kindergarten, Hort und Heim*. Weinheim: Beltz.
- Urhahne, D. (2008). Sieben Arten der Lernmotivation: ein Überblick über zentrale Forschungskonzepte. *Psychologische Rundschau*, 59 (3), 150-166.
- Wang, J. H. Y. & Guthrie, J. T. (2004). Modeling the effects of intrinsic motivation, extrinsic motivation, amount of reading, and past reading achievement on text comprehension between US and Chinese students. *Reading Research Quarterly*, 39 (2), 162-186.
- Wigfield, A. & Guthrie, J. T. (1997). Relations of children's motivation for reading to the amount and breadth of their reading. *Journal of educational psychology*, 89 (3), 420.
- Zimmerman, B. J. (2000). Self-efficacy: An essential motive to learn. *Contemporary educational psychology*, 25 (1), 82-91.

13. Verzeichnis der Darstellungen

Abbildung 1: Lesemotivation fördern durch gemeinsames Lesen (Landeswelle, 2013).....	2
Abbildung 2: Prototypisches Verlaufsschema einer gelingenden Lesesozialisation von Mittelschichtangehörigen (vgl. Graf, 1995, zit. nach Philipp, 2011, S. 20ff., eigene Darstellung)	13
Abbildung 3: Schema der drei Ebenen und drei Logiken der Lesesozialisation im Modell der Ko-Konstruktion (Groeben, 2004 & Hurrelmann et al., 2006, zit. nach Philipp, 2011, S. 25).....	14
Abbildung 4: Erwartungs-x-Wert-Modell zum Lesen (Möller & Schiefele, 2004, S. 105, zit. nach Philipp, 2011, S. 26).....	15
Abbildung 5: Prozessmodell der entwicklungsorientierten Bildungsforschung (übersetzt aus McKenney & Reeves, 2012, S. 77, zit. nach Steiner, 2013, S. 10).....	25
Abbildung 6: Mirko- Meso- und Makrozyklen in einem entwicklungsorientierten Forschungsprozess (McKenney & Reeves, 2012, S. 78, zit. nach Steiner, 2013, S. 11).....	27
Abbildung 7: Konkretes Vorgehen in Verbindung mit der entwicklungsorientierten Bildungsforschung (die Verfasserin, 2015).....	27
Abbildung 8: Übersicht der Datenerhebung (die Verfasserin, 2015).....	29
Abbildung 9: Checkliste (die Verfasserin, 2015).....	32
Abbildung 10: Materialbox „Felix auf Weltreise“ (die Verfasserin, 2015).....	32
Abbildung 11: Poster der Posten (vgl. Langen & Droop, 2014, die Verfasserin, 2015).....	33
Abbildung 12: Beispiel vom Postenblatt Afrika mit Brief von Felix (die Verfasserin, 2015).....	33
Abbildung 13: Beliebtheit der Posten.....	37

14. Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Gegenüberstellung von Lesemotivation bzw. Varianten der Lesemotivation (vgl. Philipp, 2011, ei- gene Darstellung).....	18
Tabelle 2: Das Kontinuum von Motivation und ihren Regulationsstilen (vgl. Ryan & Deci, 2009, S. 176, zit. nach Pfaff, 2010, S. 36, eigene Darstellung).....	19
Tabelle 3: Empirisch ermittelte Dimensionen habitueller Lesemotivation bei Kindern und Jugendlichen (vgl. Phillip, 2011, S. 40, eigene Darstellung).....	21

15. Verzeichnisse der Anhänge

Anhang I : Leitfaden teilstrukturiertes Interview	53
Anhang II : Strukturiertes Gruppeninterview	55
Anhang III : Fragebögen	56

Anhang I : Leitfaden teilstrukturiertes Interview

Einstieg

Ich begrüße Sie zu diesem Interview und danke Ihnen für die Bereitschaft dieses Interview mit Ihnen durchführen zu dürfen.

Wie ich bereits kurz angedeutet habe, geht es bei diesem Interview um meine Diplomarbeit zur Erlangung des Bachelors, um Lehrerin werden zu können. Durch meine Diplomarbeit möchte ich eine Materialkiste herstellen, mit welcher Lehrpersonen ohne grösseren Zeitaufwand einen Leseabend für mehrere Jahrgänge organisieren können. Dadurch soll die Lesemotivation der Kinder und Jugendlichen gefördert werden. Für die Materialkiste entwickle ich zudem eine Checkliste. Diese soll den Lehrpersonen helfen, den Überblick zu behalten und Sicherheit zu geben bei der Durchführung eines jahrgangsübergreifenden Leseabends und der damit verbundenen Förderung der Lesemotivation. Da Sie sich im Bereich Lesesozialisation und Lesemotivation mit Kindern auskennen, möchte ich Ihnen einige Fragen stellen. Diese helfen mir meine Arbeit entwickeln zu können.

Das Interview wird in etwa 30 bis 40 Minuten dauern. Ich werde Ihnen einige Fragen stellen und Sie können sich frei dazu äussern. Wenn es für Sie in Ordnung ist, werde ich das Interview aufnehmen. Ich werde die Aufnahme ausschliesslich für das Transkribieren benutzen, um so die Informationen festhalten zu können. Ich werde die Aufnahme unmittelbar nach dem Transkribieren löschen und die Aufnahme wird für keine weiteren Personen zugänglich gemacht. Das Interview wird anonymisiert.

Interview Leitfaden für die Experten

Datum des Interviews:

Berufliche Tätigkeit der Interviewperson:

weiblich männlich

- 1) Welche Themen sind Ihrer Meinung nach für einen Leseabend mit mehreren Jahrgängen geeignet?
- 2) Welche Themen, denken Sie, sind überhaupt nicht geeignet für einen jahrgangsübergreifenden Leseabend?
- 3) Kennen Sie Aktivitäten/Projekte die sich gut in einen jahrgangsübergreifenden Leseabend integrieren lassen?
Wenn „Ja“ welche?
- 4) Kennen Sie ein geeignetes Hörspiel für einen jahrgangsübergreifenden Leseabend?
- 5) Auf was sollte eine Lehrperson bei einem jahrgangsübergreifenden Leseabend unbedingt achten?
- 6) Wie denken Sie, wird erkennbar, ob Kinder motiviert sind zu lesen?
- 7) Möchten Sie noch etwas anfügen oder ergänzen?
Wurde in Zusammenhang mit dem Themen über etwas nicht gesprochen?

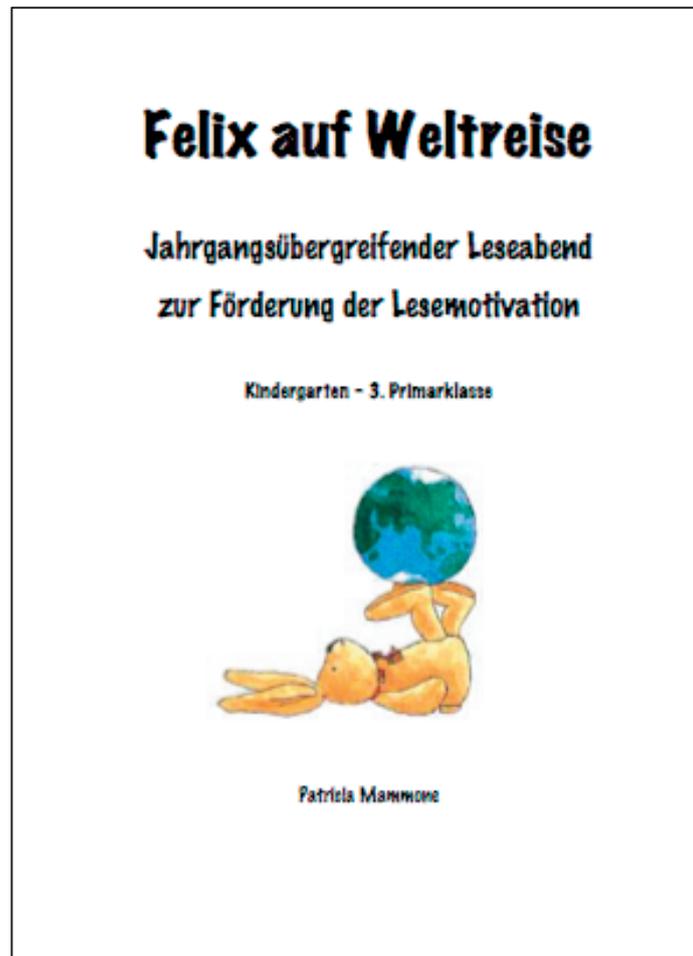
Ausklang

Ich danke Ihnen somit für die Teilnahme am Interview. Wenn Sie interessiert sind, werde ich mit Ihnen Kontakt aufnehmen, um Sie über mein Endprodukt zu informieren.

Anhang II : Strukturiertes Gruppeninterview

1. Welcher Posten hat dir am Leseabend von gestern am besten gefallen?
2. Welcher Posten hat dir am Leseabend von gestern weniger gut gefallen?

Anhang III : Fragebögen



Patricia Mammone

Binenweg 14

3945 Gampel

patricia.mammone@hotmail.com

Fragebogen zum entwickelten Handbuch „Felix auf Weltreise“

Im Rahmen meines Studiums an der Pädagogischen Hochschule Wallis schreibe ich eine Diplomarbeit, in welcher es darum geht, mittels eines Leseabends mit mehreren Jahrgängen (Kindergarten bis und mit 3. Klasse) die Lesemotivation der Kinder zu fördern. Um dies zu realisieren, entwickelte ich das Handbuch „Felix auf Weltreise“. Dieses soll Lehrpersonen bei der Organisation und Durchführung des Leseabends unterstützen.

Mit der Beantwortung dieses Fragebogens helfen Sie mir, das Handbuch einschätzen und optimieren zu können. Die Durchführung des Fragebogens dauert ungefähr 10 Minuten. Ihre Daten und Antworten werden vertraulich behandelt. Ausserdem bleiben Sie bei der Auswertung anonym.

Nachdem Sie sich mit dem Handbuch „Felix auf Weltreise“ befasst haben, bitte ich Sie den unten aufgeführten Fragebogen auszufüllen. Wenn nach einer Frage „₁ Ja ₂ Nein“ steht, kreuzen Sie das zutreffende Kästchen an. Wenn nach Fragen ein grosser Kasten folgt, schreiben Sie ihre Antwort in diesen. Falls Sie eine Ihrer Antworten korrigieren möchten, unterstreichen Sie bitte Ihre definitive Antwort.

Besten Dank für Ihre Mithilfe!

Berufliche Tätigkeit :

weiblich männlich

1a) Denken Sie, dass das Handbuch „Felix auf Weltreise“ bewirken kann, dass eine Lehrperson einen Leseabend durchführt, weil sie sich mit dem Handbuch sicherer fühlt?

₁ Ja ₂ Nein

1b) Warum?

2a) Ist Ihnen aufgefallen, dass wichtige pädagogische Tipps im Handbuch „Felix auf Weltreise“ noch erwähnt werden müssten?

₁ Ja ₂ Nein

2b) Wenn ja, mit welchen pädagogischen Tipps würden Sie das Handbuch ergänzen?

3) Posten Amerika:

3a) Zeigt der Posten Amerika den Kindern, dass lesen wichtig ist?

₁ Ja ₂ Nein

3b) Wenn ja, wie zeigt dieser Posten, dass Lesen wichtig ist?

3c) Würden Sie etwas verbessern an diesem Posten?

₁ Ja ₂ Nein

3d) Wenn ja, was?

4) Posten Ägypten:

4a) Zeigt der Posten Ägypten den Kindern, dass Lesen wichtig ist?

₁ Ja ₂ Nein

4b) Wenn ja, wie zeigt dieser Posten, dass Lesen wichtig ist?

4c) Würden Sie etwas verbessern an diesem Posten?

₁ Ja ₂ Nein

4d) Wenn ja, was?

5) Posten Paris:

5a) Zeigt der Posten Paris den Kindern, dass lesen wichtig ist?

₁ Ja ₂ Nein

5b) Wenn ja, wie zeigt dieser Posten, dass lesen wichtig ist?

5c) Würden Sie etwas verbessern an diesem Posten?

₁ Ja ₂ Nein

5d) Wenn ja, was?

6) Posten Athen:**6a) Zeigt der Posten Athen den Kindern, dass lesen wichtig ist?**

₁ Ja ₂ Nein

6b) Wenn ja, wie zeigt dieser Posten, dass lesen wichtig ist?**6c) Würden Sie etwas verbessern an diesem Posten?**

₁ Ja ₂ Nein

6d) Wenn ja, was?**7) Posten Afrika:****7a) Zeigt der Posten Afrika den Kindern, dass lesen wichtig ist?**

₁ Ja ₂ Nein

7b) Wenn ja, wie zeigt dieser Posten, dass lesen wichtig ist?

7c) Würden Sie etwas verbessern an diesem Posten?

₁ Ja ₂ Nein

7d) Wenn ja, was?

8a) Denken Sie, dass es gewinnbringend ist, wenn mehrere Jahrgänge in einen Lesabend einbezogen werden?

₁ Ja ₂ Nein

8b) Warum?

9) Möchten Sie noch etwas anmerken?

Besten Dank für Ihre Mithilfe!

Ich bestätige, die vorliegende Arbeit eigenständig verfasst zu haben.

Die in der Arbeit dargestellten empirischen Daten wurden nach dem Gebot wissenschaftlicher Redlichkeit erfasst. Sie sind weder erfunden, noch verfälscht oder verzerrt.

Sämtliche Textstellen, die nicht von mir stammen, sind als Zitate gekennzeichnet und mit dem genauen Hinweis auf ihre Herkunft versehen.

Die verwendeten Quellen (gilt auch für Abbildungen, Grafiken u.ä.) sind im Literaturverzeichnis aufgeführt.

Gampel, den 16. Februar 2015

Mammone Patricia