



Haute école pédagogique du Valais
Pädagogische Hochschule Wallis

Diplomarbeit an der Pädagogischen Hochschule Wallis

Konkurrenz oder Ergänzung?

Der Einfluss der modernen Medienumgebung auf das kindliche Leseverhalten



Betreuer: Efrem Kuonen

Melanie Pfaffen
Riedbachstrasse 3
3900 Brig-Glis

Brig, 22. Februar 2010



Haute école pédagogique du Valais
Pädagogische Hochschule Wallis

Abbildung auf dem Titelblatt:

Kindliches Lesen in der modernen Medioumgebung



Vorwort

Mehreren Personen sei gedankt, dass ich die vorliegende Diplomarbeit in ihrem bestehenden Umfang habe verwirklichen können. Besondere Erwähnung verdient die engagierte Betreuung meiner Studie durch Herrn Efrem Kuonen. Ein grosser Dank gebührt zudem den Schülerinnen und Schülern der von mir besuchten vierten Primarschulklassen in Brig, ihren Eltern sowie den Lehrpersonen Herr Herbert Pfaffen und Frau Liliane Fux, die massgeblich zum Gelingen meiner Arbeit beigetragen haben. Und schliesslich danke ich Frau Dr. Marie-Claude Schöpfer-Pfaffen für die gewissenhafte Korrekturlektüre meiner Diplomarbeit sowie für die wertvolle sprachliche Unterstützung.

Inhaltsverzeichnis

Vorwort	II
Zusammenfassung	3
I. Einleitung	4
1. Persönliche Motivation	4
2. Angestrebte Ziele	4
II. Problemstellung und Abgrenzung des Themenbereichs	6
1. Forschungsstand	6
2. Problemstellung	7
III. Theoretischer Bezugsrahmen der Untersuchung	8
1. Die Mediengesellschaft	8
1.1 Die Medienkompetenz	9
2. Die Sozialisation	9
2.1 Die Mediensozialisation	10
2.2 Die Lesesozialisation	11
2.2.1 Der Einfluss der Familie	11
2.2.2 Der Einfluss von Gleichaltrigen	13
3. Der Leseprozess	13
3.1 Die Lesekompetenz	14
3.2 Der Leseprozess in der neuen Medienumgebung	15
3.3 Das kindliche Lesen und die neuen Medien	17
4. Die Einflüsse des medialen Umfelds auf die Lesekompetenz	18
4.1 Lesehemmende Faktoren	18
4.2 Lesefördernde Faktoren	19
4.3 Lesestrategien in der neuen Medienumgebung	20
IV. Fragestellung	22
1. Hauptfragestellung	22
2. Nebenfragestellungen	22
3. Arbeitshypothese	22
V. Das Methodische Vorgehen	23
1. Die Einverständniserklärungen	23
2. Das Auswahlverfahren	23
3. Die Datenerhebung	24

3.1	Die Befragung	24
3.2	Die schriftliche Befragung	24
4.	Die Datenauswertung	25
VI.	Empirischer Teil	26
1.	Darstellung der Ergebnisse	26
1.1	Charakteristika der Testgruppe	26
1.2	Der generelle Stellenwert des Lesens.....	26
1.3	Die lesefördernde Rolle der Mutter	27
1.4	Die innerfamiliäre Lesesituation	28
1.5	Der anschlusskommunikatorische Einfluss von Peer-Gruppen	32
1.6	Die ausserschulischen Lesegewohnheiten	34
1.7	Die Qualifizierung der ausserschulischen Lektüre	35
1.7.1	Die Qualifizierung der ausserschulischen Lektüre im medialen Umfeld	38
1.8	Die Gestaltung der ausserschulischen Lektüre	41
1.9	Die Bibliotheksnutzung	42
1.10	Die Wechselwirkungen zwischen ausserschulischem und schulischem Lesen	44
VII.	Interpretation der Ergebnisse	47
1.	Beantwortung der Fragestellung.....	48
2.	Schlussfolgerung	49
3.	Auswahl an Vorschlägen für weiterführende Arbeiten	49
4.	Kritische Distanznahme	50
5.	Fazit	51
VIII.	Verzeichnisse	52
1.	Literaturverzeichnis	52
2.	Abbildungsverzeichnis	54
3.	Verzeichnis der Anhänge.....	56
IX.	Anhänge	57
1.	Brief an die Klassenlehrpersonen	57
2.	Brief an die Schuldirektion	59
3.	Begleitbrief zum Fragebogen.....	61
4.	Fragebogen zur Erhebung der Lesegewohnheiten von Primarschulkindern	62
	Unterzeichnete Erklärung	66

Zusammenfassung

Seit geraumer Zeit wird von Wissenschaft und Medien immer wieder der Untergang des gedruckten Buches heraufbeschworen. Vor allem im Hinblick auf die modernen Entwicklungen nicht abgeneigte Kinder- und Jugendmedienkultur werden die audiovisuellen und digitalen Medien als Antagonisten der etablierten und traditionellen Printmedien und vor allem des Buchs verschrien. Wie gestaltet sich diesen Unkenrufen zum Trotz die Realität? Das Hauptziel der vorliegenden Diplomarbeit besteht darin, die reale Gewichtung der Lektüre im modernen Medienumfeld zu verorten. In erster Linie soll dieses Themenfeld für den Bereich der freizeithlichen Mediennutzung von Primarschülerinnen und -schülern aus der Oberwalliser Stadt Brig analysiert werden, indem aufgezeigt wird, ob die genannten Medien in einer Konkurrenz- oder in einer Ergänzungsbeziehung stehen. Im Zentrum der Betrachtung steht letztlich die Kernfrage, was für Rückwirkungen die moderne Medienumgebung auf das kindliche Leseverhalten zeitigt.

In einem ersten Teil der Studie werden die theoretischen Fundamente zur wissenschaftlichen Analyse und Interpretation einer empirischen Datenerhebung gelegt. Die Ausführungen widmen sich insbesondere der definitorischen Umschreibung zentraler Grundbegriffe und Ideenkomplexe des zugrundeliegenden Forschungsgegenstandes. Des Weiteren sollen die bereits zu diesen Inhalten verfassten Studien thematisiert und Anknüpfungspunkte der eigenen Untersuchung zu Einzelaspekten des gesamten Forschungsfeldes aufgezeigt werden. In summa dient der theoretische Rahmen der Arbeit der wissenschaftlichen Fundierung der in einem zweiten Teil präsentierten Auswertung einer empirischen Datenbasis. Diese wurde – nach der Einholung von Einverständniserklärungen von Seiten der Schulleitung sowie den entsprechenden Klassenlehrpersonen – durch einen in zwei Klassen der vierten Primarschulstufe in Brig ausgeteilten Fragebogen gewonnen. Insgesamt beteiligten sich 26 Schulkinder im Alter von zehn Jahren an der Erhebung. Der entworfene Fragenkatalog zielte vor allem darauf ab, den Stellenwert des Lesens im ausser-schulischen Leben der Kinder zu ermitteln und ihre Leseaktivitäten im Umfeld einer von modernen Medien geprägten Umwelt zu charakterisieren.

Die kritische Analyse hat trotz weitläufiger Befürchtungen über eine Verdrängung der Lektüre aus dem kindlichen Medienkatalog einen erstaunlich gefestigten Stellenwert des Lesens im Leben der Briger Schülerinnen und Schüler sowie ihrer Familien aufgezeigt. Obgleich das Lesen neben dem Sport und alternativen Medienangeboten nur eine Beschäftigung unter vielen potentiellen Freizeitaktivitäten darstellt, scheinen viele Eltern und vor allem die Mütter den gedruckten Medien einen festen Platz im Alltagsleben der Familie einzuräumen. Ob die neue Medienumgebung im Rayon der ausser-schulischen Aktivitäten der untersuchten Altersgruppe mehr als Konkurrenz oder als Ergänzung wirkt, ist weniger von generellen Entwicklungen als von individuellen Prädispositionen abhängig, wie die Untersuchung gezeigt hat. Generell gilt lediglich als erwiesen, dass der geschriebene Text auch im Umgang mit den modernen Medien immer noch den Generalschlüssel zur Medienkultur insgesamt und damit eine Schlüsselqualifikation darstellt.

Für meine künftige Tätigkeit als Lehrperson konnte ich aus der Beschäftigung mit dem Thema wertvolle Handlungsmaximen ziehen: gilt es doch die Veränderung und damit auch Herausforderungen der modernen Medienlandschaft an Schule und Elternhaus anzunehmen und bei der Ausbildung der kindlichen Lesekompetenz zu berücksichtigen. Die Aufgabe der Betreuenden sollte dabei nicht darin bestehen, rigide zu lenken, sondern auf die veränderte Medienlandschaft unter Berücksichtigung der kindlichen Bedürfnisse zu reagieren und neue attraktive und kinderfreundliche Angebote zu schaffen, die den traditionellen ebenso wie den modernen Medien, die sich in der kindlichen Freizeitgestaltung sowohl konkurrieren als auch ergänzen, auf individuelle Art und Weise gerecht werden.

Schlüsselbegriffe

Mediengesellschaft – Mediensozialisation – Medienkompetenz – Lesesozialisation – Lesekompetenz – Leseprozess – Lesestrategien – Anschlusskommunikation

I. Einleitung

1. Persönliche Motivation

Seit dem letzten Drittel des 20. Jahrhunderts wurde vielfach der Untergang des gedruckten Buchs heraufbeschworen, erwuchs doch diesem Informationsträger im Verlauf der Jahrzehnte massive Konkurrenz durch verschiedene, sich in allen gesellschaftlichen Schichten immer extensiver verbreitende modernen Medien. So reicht heute das Rayon der rivalisierenden Informationsträger vom Radio, über das Fernsehen bis hin zu Computern, DVD-Geräten und Spielkonsolen etc. Nicht zuletzt wird diese Entwicklung auch mit dem Leseverhalten der jüngeren Generationen in Verbindung gebracht, das sowohl in wissenschaftlichen Berichten als auch in der Presse immer wieder als mangelhaft tituliert wird. Genau an diesem Punkt setzt meine Diplomarbeit an, indem sie diesen vielerorts postulierten Zusammenhang kritisch hinterfragt.

Denn es existieren durchaus auch gegenläufige Signale, die diesen Sachverhalt – zumindest aber dessen Generalisierung – in Frage stellen. Man denke etwa an die durchschlagenden Erfolge von J. K. Rowlings „Harry Potter“-Kinderromanen oder von J. R. R. Tolkien's dreibändigem Werk „Herr der Ringe“. Wurden doch die Verkaufszahlen dieser Werke nicht primär von der Art des genutzten Mediums, sondern von den tradierten Inhalten generiert. Animiert durch die aktuellen Leseinhalte dieser Bücher konnte die Leselust vieler Kinder und Jugendlicher geweckt werden, wobei es sich als besonders zentral erweist, dass die junge Leserschaft diese in eigens neu geschaffenen Freiräumen und in Eigenmotivation auslebt. Die Parallelität von Buch und Film hat die Lesebegeisterung dieser neuen Generation von Junglesern zusätzlich geschürt, denn es dürfte den Kindern und Jugendlichen nicht entgangen sein, dass die Verfilmungen viele Details der Bücher vernachlässigen, streichen oder abwandeln (vgl. Burkhard, 2003, S. 196). Interessant scheint, dass ich diese Prozesse an meinem Leseverhalten während der eigenen Kindheit und Jugend überprüfen kann. Denn dass ich mich heute als begeisterte und regelmässige Leserin bezeichnen kann, hängt mit der Wiederentdeckung dieser Leidenschaft in meinen Jugendjahren zusammen. Diese wurde durch die „Harry Potter“-Romane neu entflammt, nachdem ich meine Lesebegeisterung der Primarschulzeit im beginnenden Teenageralter weitgehend verloren hatte.

Aller positiven Entwicklungen zum Trotz konnte ich im Rahmen eines Praktikums in einer Primarschulklasse beobachten, dass viele Kinder mit dem Lesen grosse Mühe bekunden. Diese Feststellung bildete den für mich entscheidenden Ansporn, mich intensiver mit dem kindlichen Leseverhalten auseinander zu setzen. Obschon die Lektüre-Probleme hier durchaus individuell Züge annahmen, begann sich mein Interesse an diesem Themenkomplex zu regen. Ich begann mich zu fragen, ob zumindest ein Teil der Probleme nicht doch aus einer veränderten Medienlandschaft heraus entstanden sein könnte. Stellen die modernen Medien eine Konkurrenz oder eine willkommene Ergänzung zum Buch dar? Beeinträchtigen sie die Leselust der Kinder auf entscheidende Art und Weise? Ich begann zu begreifen, dass eine Klärung dieser elementaren Punkte wichtige Konsequenzen auf mein Verhalten als künftige Lehrperson zeitigen würde.

2. Angestrebte Ziele

Die moderne Medienwelt unterliegt einer ständigen Weiterentwicklung, die massive Rückwirkungen auf die in diesem Umfeld heranwachsenden Kinder und Jugendlichen zeitigt. Nahezu jeder Haushalt verfügt über verschiedene moderne Medien, die im Alltag der Schülerinnen und Schüler einen immer wichtigeren Platz einnehmen, obschon in den letzten Jahren vermehrt auch kritische Stimmen gegen diese Entwicklung laut geworden sind. Letztere schreiben den modernen Medien einen negativen Effekt auf das Lernverhalten der Kinder zu und ziehen sie insbesondere für die Leseschwächen sowie für die Lesefaulheit der Schulkinder in die Verantwortung.

Das Kernziel der vorliegenden Studie besteht deshalb insbesondere darin, zu klären, ob im Medienumgang von Primarschülerinnen und -schülern überhaupt eine Konkurrenzsituation zwischen dem traditionellen Informationsvermittler des Buchs und den modernen Medien (Computer, Internet, Fernsehen etc.) festgestellt werden kann. Weiter soll untersucht werden, ob die für das Lesen eingesetzte freie Zeit zugunsten alternativer Medien verkürzt wird. Auch die Frage, ob ein Neben- oder sogar ein Miteinander der verschiedenen Kommunikationsmittel möglich ist, soll im Rahmen der vorliegenden Diplomarbeit erörtert werden. Grundsätzlich soll – in Nachzeichnung der ausserschulischen Lesegewohnheiten von Viertklässlern in der neuen Medienumgebung – das Spannungsfeld zwischen modernen Medien und dem traditionellen Informationsträger Buch ergründet werden, um etwa interessierten Lehrpersonen einen Einblick in die Lesegewohnheiten von Kindern im Primarschulalter und damit einen Nutzen für die schulische Leseunterweisung zu bieten.

Ein erster Teil der Untersuchung dient – unter Berücksichtigung der thematisch relevanten Fachstudien – der theoretischen Fundierung des Gegenstandes, wobei zentrale Begriffe definiert und entscheidende Forschungsinhalte präsentiert werden sollen. Im Anschluss wird das für die Untersuchung angewandte methodische Vorgehen präzise umschrieben. Der empirische Teil der Diplomarbeit dokumentiert daraufhin die während den Feldforschungen gewonnenen Daten, die schliesslich in Bezugnahme auf den theoretischen Teil der Arbeit umfassend interpretiert werden. Die Darstellung der Ergebnisse wird sodann durch eine kritische Diskussion der gewonnenen Erkenntnisse abgerundet, woraufhin das ausblickende Fazit der Studie abschliessend den Nutzen der Diplomarbeit, auch im Hinblick auf weiterführende Arbeiten diskutiert.

II. Problemstellung und Abgrenzung des Themenbereichs

1. Forschungsstand

Wie wird man zur Leserin oder zum Leser? Wie gestaltet sich die Lesepraxis im Umfeld der verschiedenen und einander ergänzenden oder konkurrenzierenden Medien? Immer häufiger wird in der pädagogischen Diskussion nach den Chancen einer literarischen Kultur bei den heranwachsenden Generationen gefragt.

Kinder und Jugendliche erwerben sich heute ihre Lesefähigkeit inmitten einer sich laufend erweiternden Medienlandschaft. Information und fiktionales Erleben vermitteln die verschiedenen Bildschirmmedien in attraktiven Präsentationsformen und in schnellen Rhythmen. Dadurch, dass sich in ihnen die Bild-, Ton- und Sprachelemente wechselseitig erklären, erleichtern sie das Verstehen, während literarisches Lesen die eigenständige Orientierung in einem mehr oder weniger komplexeren Verweissystem verlangt. Im Hinblick auf den akzelerierenden Medienwandel wird insbesondere befürchtet, dass das Lesen von alternativen Formen der Mediennutzung zurückgedrängt wird, obschon gerade die Lesekompetenz eine fundamentale Voraussetzung für die Entwicklung einer allgemeinen Medienkompetenz darstellt. Wenn aber eine weit entwickelte Lesefähigkeit die Basisbefähigung einer souveränen Nutzung des gesamten Medienangebots darstellt, bedeutet die Leseabstinenz zugleich eine massive Erschwerung auch im Umgang mit den elektronischen Medien. Mit den laufenden Ausdifferenzierungen von Computerprogrammen sind zudem gleichzeitig die Anforderungen an die Leserfertigkeit gestiegen. Die vielfach festgestellte Zunahme des funktionalen Analphabetismus lässt sich deshalb auch damit erklären, dass eine nur rudimentär ausgebildete Lesefähigkeit gerade im Kontext der neuen Medien vollkommen dysfunktional ist und keinerlei Zugang zu den in Schrift vermittelten Informationen mehr sicher zu stellen vermag (vgl. Bertschi-Kaufmann, 2000, S. 24–27; und Bertschi-Kaufmann, 2007).

Andrea Bertschi-Kaufmann weist in ihrem Buch *Lesekompetenz, Leseleistung, Leseförderung* nach, wie sich die Lesetradition im Wandel der modernen Medienwelt verändert hat und gelangt dabei zum Schluss, dass der Umgang mit modernen Medien – etwa das Verfassen von E-Mails oder das Schreiben von SMS mit Handys – Kinder wieder zum Lesen führe, wobei jedoch eine veränderte Form von Lesen stattfinde. Die Informationen werden nämlich nicht mehr von links nach rechts und von oben nach unten gelesen. So verschaffen sich die Leser etwa beim Erhalt von E-Mail-Textnachrichten zunächst einen Gesamtüberblick und erfassen erst dann den Text in seiner Gesamtheit, um anschliessend den traditionellen Lesevorgang aufzunehmen (vgl. Bertschi-Kaufmann, 2007).

Auch das Autorenteam Groeben und Hurrelmann beschreibt in seinem Forschungsüberblick, wie sich die Kinder und Jugendlichen von heute ausreichend Freiräume schaffen, um sowohl Zeit der Nutzung von modernen Medien als auch der Lektüre von Büchern zu widmen. Die eine Aktivität wird also nur in beschränktem Umfang durch die andere ersetzt. Das bedeutet, dass Heranwachsende, die vor der Konsumation von modernen Medien viel gelesen haben, dies auch danach noch tun werden. Die Autoren verweisen zudem auf Forschungslücken, indem sie nachweisen, dass sich eine Mehrzahl der Studien zum Einfluss des medialen Umfeldes auf das Leseverhalten – wohl aufgrund seiner bereits mehrere Jahrzehnte bestehend Verbreitung in weiten Bevölkerungskreisen – auf das Fernsehen abstützen. Erst in den letzten Jahren wurden verstärkt auch weitere Medien ins Auge gefasst, indem etwa die Bedeutung von Computer und Internet im Hinblick auf die Lesesozialisation untersucht wurden. Die explosionsartige Verbreitung dieser Medien innerhalb einer relativ kurzen Zeitspanne hat diese Themen zu bevorzugten Forschungsfeldern avancieren lassen, wohingegen eine mögliche Bedeutung von Audiomedien nach wie vor ein Schattendasein fristet (Groeben & Hurrelmann, 2004, S. 394).

Es fällt auf, dass diese neueren Forschungsarbeiten tendenziell eher die förderlichen Auswirkungen der sogenannten neuen Medien diskutieren. Hypothesen über negative Einflüsse audiovisueller Informationsträger betreffen in aller Regel weniger den Bereich der Lesekompetenz als vielmehr die Problematik der sozialen Isolation und des Bewe-

gungsmangels sowie vor allem auch des möglicherweise schädlichen Einflusses von gewaltverherrlichenden Computerspielen auf Gewaltbereitschaft und Aggressivität (Groeben & Hurrelmann, 2004, S. 394). Ganz im Gegensatz zu Politik und Presse zeichnet also die neuere pädagogische Forschung zum Leseverhalten in einer neuen und modernen Medienumgebung insgesamt ein Bild, welches das Buch in einem weitaus reduzierten Ausmass von den modernen Medien bedroht sieht.

2. Problemstellung

In Abwägung der skizzierten Forschungsmeinungen streben die der vorliegenden Diplomarbeit zugrunde liegenden Fragestellungen eine Klärung der ausserschulischen Lesegewohnheiten von Schülerinnen und Schülern der vierten Primarstufe in der Oberwalliser Stadt Brig an. Zu beachten ist im Besonderen die Einbettung des Lektüreverhaltens in die sogenannte neue Medienumgebung. Die erforderliche Datenbasis wird durch eine Erhebung mittels Fragebögen gewonnen, wobei es dabei in erster Linie darum geht, eine vermutete, im Hinblick auf die Lesekompetenz negativ gewichtete Konkurrenz oder denn eine entsprechend positive Ergänzungsfunktion zwischen den modernen Informationsvermittlern und dem traditionellen Medium des Buchs zu ermitteln. Zur theoretischen Fundierung ebenso wie zur praktischen Ausgestaltung der Feldforschungsarbeiten nutzt die Studie die aktuellen, von der neueren Forschung gebotenen Ergebnisse und Ansätze. In summa sollen die in Brig für die vierte Primarschulstufe gewonnenen praktischen Erkenntnisse also an den greifbaren theoretischen Ansätzen gemessen werden, um zu ermitteln, welche Ansätze für diesen Rahmen Gültigkeit besitzen. Die Beschränkung der Untersuchung erfolgt dabei durchaus bewusst, treten doch zum einen die Schülerinnen und Schüler dieser Altersgruppe erstmals verstärkt mit den modernen Medien in Kontakt. Zum anderen befinden sich die Probanden – im Gegensatz zur Unterstufe – in der problematischen Phase des sogenannten „ersten Leseknicks“, welche einen hervorragenden Anknüpfungspunkt für entsprechende Befragungen darstellt, da allfällige positive Einflussnahmen von aussen optimaler isoliert werden können (vgl. Bucher, 2002, S. 29).

III. Theoretischer Bezugsrahmen der Untersuchung

Um die erhobenen Daten sowie die durch deren Auswertung gewonnenen Erkenntnisse zu den ausserschulischen Lesegewohnheiten der Briger Primarschülerinnen und -schüler innerhalb der neuen Medienumgebung in einen grösseren Kontext einbetten zu können, werden im folgenden Kapitel zentrale Begriffe und Konzepte vorgestellt, die der Untersuchung theoretische Anknüpfungspunkte bieten sollen. Die einzelnen Modelle werden schliesslich gruppiert, gebündelt und miteinander in Beziehung gesetzt (vgl. Steiner, 2007, S. 1), um eine abschliessende Abwägung der in der Praxis gewonnen Ergebnisse an den theoretischen Vorgaben zu erleichtern.

1. Die Mediengesellschaft

Eine Vielzahl von Autorinnen und Autoren hat bereits versucht, den zentralen Begriff der sogenannten *Mediengesellschaft* zu definieren, wobei die umfassende Durchdringung der Gesellschaft durch die Medien meist als bestimmendes Hauptcharakteristikum begriffen wird (vgl. Groeben & Hurrelmann, 2004, S. 351).

Die medialen Kommunikationsstrukturen des 20. Jahrhunderts wurden – zumindest bis in die neunziger Jahre – in nicht unerheblichem Ausmass von den audiovisuellen Medien, etwa von Telefon und Radio ebenso wie von Film und Fernsehen, dominiert. Diese hatten innerhalb einer relativ kurzen Zeitspanne die vom ausgehenden Mittelalter bis zum Beginn des vorangehenden Jahrhunderts vorherrschenden Druckmedien (Zeitungen und Bücher) abgelöst, von welchen sie sich unter anderem dahingehend grundlegend unterscheiden, als in ihnen die Schrift oder das geschriebene Wort als Kommunikationsträger zweitrangig geworden ist. Knapp hundert Jahre später wurde auch diese zweite Mediengeneration wiederum entscheidend erweitert, nämlich durch die computergestützten Medien, deren Aufschwung die Entwicklung der Digitaltechnik zugrunde liegt. Letztere bietet die Möglichkeit der beliebigen Speicherung und Weiterverarbeitung sowie der Reproduktion und Manipulation von Daten. Zu den Hauptvertretern dieser Medien gehören die PCs und die portablen Notebooks ebenso wie das Internet und die Mobiltelefone. Diese modernen Kommunikationsmittel haben sowohl den beruflichen als auch den privaten Alltag binnen kürzester Zeit erobert – und das in einem Ausmass, welches sie in vielen Bereichen nahezu unentbehrlich hat werden lassen. Relativierend muss angemerkt werden, dass sich der Zugang zu diesen medialen Formen generationsabhängig unterschiedlich gestaltet, wobei die jüngeren Altersstufen generell eine unbefangene quasi selbstverständliche Sozialisation erfahren. Dies mag kaum erstaunen, zeitigt doch das Aufwachsen mit Computern, CD-ROMs, Smartphones, dem Internet und E-Books eine quasi selbstverständliche Nutzung dieser Technologien neben oder gemeinsam mit traditionelleren Medien (vgl. Bertschi-Kaufmann, 2007, S. 33).

Insgesamt hat sich für alle heute greifbaren Medien eine Unterteilung in die auditiven (z.B. Schallplatten, Tonbänder, Kassetten oder CDs), die audiovisuellen (z.B. Videokameras, Fernsehgeräte, Computermonitore, Daten- und Diaprojektoren) und in die digitalen Medien (z.B. PC's, Internet, Digitalradio, E-Books, Computerspiele und Mobiltelefone) eingebürgert. Es scheint, dass die Bedeutung dieser Kommunikationsvermittler in der Gesellschaft weiter anwächst und künftig weiter anwachsen wird, was durch ihre omniprésente Rolle in allen sozialen Schichten unterstrichen wird. Nicht nur die Gestaltung politischer und ökonomischer Prozesse hat sich unter dem Einfluss der genannten Informationsträger erheblich verändert, sondern auch diejenige des individuellen Lebens. Eine solche Entwicklung wurde erst durch ein Anwachsen der Freizeit in den industrialisierten Gesellschaften ermöglicht, denn erst frei zu gestaltende Zeit kann unter anderem mit einem Medienkonsum zu privaten Zwecken gefüllt werden. Es gilt als unumstritten, dass der Löwenanteil des durchschnittlichen Medienbudgets heute auf die elektronischen Medien entfällt. So kann denn auch der Fernseher als einer der zentralen Informationsvermittler den grössten medialen Nutzungszuwachs der vergangenen zwanzig Jahre verbuchen (vgl. Groeben & Hurrelmann, 2004, S. 357–363). Gerade diese Rolle widerspiegelt sich

doch auch deutlich im Medienkonsumverhalten der Heranwachsenden: Mehr als 80 Prozent aller Kinder sehen täglich fern. Einen ähnlich bedeutenden Stellenwert nimmt daneben nur noch die Erledigung von Hausaufgaben mit 79 Prozent ein. Damit prägt der Fernsehkonsum das Freizeitverhalten der Familie in nicht unerheblichem Ausmass (vgl. Groeben & Hurrelmann, 2004, S. 363). Als vorerst letzter wesentlicher Baustein der modernen *Mediengesellschaft* gilt das Internet, dessen Funktion in einer starken Modifikation des Angebots und in der Mediennutzung verortet werden kann. Das Internet ist schliesslich die erste mediale Plattform, die neben einer Individualkommunikation gleichzeitig eine Massenkommunikation ermöglicht (vgl. Groeben & Hurrelmann, 2004, S. 365).

Die zunehmende Durchdringung der Gesellschaft mit neuen Medien hat denn auch den Begriff der *Mediengesellschaft* generiert. Die These, dass wir in einer medial geprägten Gesellschaft leben, lässt sich durch zahlreiche Indizien abstützen: Als solche mögen etwa die quantitative Zunahme von Medienangeboten und Mediennutzungen gelten, aber auch der qualitative Bedeutungszuwachs von Mediennutzungen im Alltag, die gewachsene Rolle von Medien als Katalysatoren im Prozess der gesellschaftlichen Willensbildung und Bedeutungszuweisung sowie die vielfältigen sozialen Funktionen des Internet als (vorerst) letztes Element im medialen Angebot spielen eine entscheidende Rolle (vgl. Groeben & Hurrelmann, 2004, S. 254).

1.1 Die Medienkompetenz

Ein extensives Angebot an Medien und die damit verbundene Informationsflut erfordern zwangsläufig einen reflektierten Umgang der *Mediengesellschaft* mit ihren Kommunikationsträgern. Diese Zusammenhänge haben den Ruf nach einer *Medienkompetenz* laut werden lassen, der einen adäquaten Umgang sowohl mit älteren Medien (z.B. Fotografie, Film und Fernsehen) als auch mit den neuen Medien (z.B. Video, Computer und Internet) fordert. Dementsprechend ist der Begriff der *Medienkompetenz* eng mit der historischen und zeitgeschichtlichen Technikentwicklung verknüpft, die in der Gegenwart immer schneller und differenzierter fortschreitet. Die verschiedenen Medien werden dabei je nach Generation, Gesellschaftsschicht und auch je nach Geschlecht auf unterschiedliche Art und Weise genutzt. Zudem sind die Kommunikationsträger nicht zuletzt an private und/oder berufliche Einsatzfelder rückgekoppelt (vgl. Rupp, 1999, S. 36).

Generell kann *Medienkompetenz* als übergeordneter Terminus für alle abgeleiteten Funktionen der Textrezeption und -verarbeitung definiert werden, wobei letztere Begriffe nicht nur als Formen rekonstruktiver Aneignung, sondern auch als produktiv-kreative Neukonstruktion verstanden werden. Einen besonderen Status nehmen die elektronischen Medien wie der Computer und das Internet ein, da diese im Hinblick auf bestimmte Funktionen alle bisherigen Medien vereinen und zusätzlich eine Interaktionskompetenz mit EDV-Programmen erfordern. Vereinfacht gesprochen mag demgemäss unter *Medienkompetenz* die Fähigkeit verstanden werden, mediengebundene Strukturen und Computer-Programmangebote im print- und audio-visuellen Bereich zu nutzen und sowohl analytisch als auch produktiv zu verarbeiten (vgl. Rupp, 1999, S. 36).

2. Die Sozialisation

Als Grundkonsens der Sozialisationsforschung kann folgende Definition aufgefasst werden: Als Sozialisation gilt der Prozess der Entstehung und Ausformung der Persönlichkeit in wechselseitiger Abhängigkeit von der gesellschaftlich vermittelten sozialen und materiellen Umwelt, wobei der Entwicklung des Menschen zu einem gesellschaftlich handlungsfähigen Subjekt ein besonderes Gewicht zufällt (Geulen & Hurrelmann, 1980, S. 51; Hurrelmann & Ulich, 1991, S. 4; Hurrelmann, 1998, S. 65). Jeder Integration in eine Gesellschaft liegt also ein individuelles Fortschreiten zugrunde, das wiederum einem doppelerspektivischem Konzept der Ontogenese folgt: Zum einen erfolgt die Anpassung des Individuums an Verhaltensweisen, Fähigkeiten und Normen, die zur Erhaltung der Gesellschaft nötig sind, zum anderen ein eigenaktiver und konstruktiver Prozess, der eine durchaus subjektive Aneignung und dadurch gleichzeitig auch eine Umgestaltung des gesell-

schaftlich Vorgefundenen impliziert. Neuere Sozialisationstheorien tragen diesem Doppelcharakter Rechnung, denn sie begreifen das Individuum als ein seine Umwelt aktiv konstruierendes und verarbeitendes Subjekt, dessen individuelle Entwicklung im Prozess einer permanenten Auseinandersetzung mit der äusseren und inneren Realität erfolgt. Dabei verfügt jedes Glied einer Gesellschaft über Fähigkeiten der Realitätsaneignung, -verarbeitung, -bewältigung und -veränderung, die es einsetzt und weiterentwickelt (vgl. Hurrelmann, 1999, S. 106).

Ein solches Sozialisationskonzept umfasst Entstehung und Entwicklung einer Persönlichkeit in wechselseitiger Abhängigkeit von der gesellschaftlich vermittelten sozialen sowie der dinglich-materiellen Umwelt. Damit zielt das Konstrukt sowohl auf den pädagogischen Interaktions- und Beeinflussungsprozess als auch auf den als Enkulturation bezeichneten Erwerb der kulturellen Überlieferungen, die „hauptsächlich unbewusst aufgrund von Erfahrungen in der alltäglichen Kommunikation und Interaktion mit den relevanten Bezugspersonen des Individuums gelernt“ werden (vgl. Lexikon zur Soziologie, 1994, S. 167, zit. nach Hurrelmann, 1999, S. 110).

2.1 Die Mediensozialisation

Das Leben in einer von Medien geprägten Gesellschaft erfordert nach dem Konzept der *Medienkompetenz* einen adäquaten Umgang mit den zur Verfügung stehenden Kommunikationsstrukturen. Da dieses Verhalten unter durchaus individuellen Voraussetzungen – jeder Mensch verfügt über andere Erfahrungen und Fähigkeiten – adaptiert wird, spielt der Vorgang der sogenannten *medialen Sozialisation* eine wesentliche Rolle, zielt der Begriff doch auf die beschriebene Verbindung zwischen der Individual- und der Systemebene ab (vgl. Groeben & Hurrelmann, 2004, S. 145).

Die Medien als Objekt einer jeden sie betreffenden Sozialisation seien im Grunde „Hilfsmittel, dazu erfunden, Kommunikationsprobleme zu lösen“ (Saxer, 1991, S. 99). Massenmedien, die grundsätzlich sowohl auf technischen Einrichtungen als auch auf Institutionen der Produktion und Verarbeitung von inhaltlichen Angeboten beruhen, überbrücken Kommunikationsdistanzen in Raum und Zeit, ermöglichen jedoch auch weiten Teilen der Bevölkerung die Teilnahme an einer gesellschaftlichen Kommunikation. Um funktionieren zu können, bedienen sich diese gesellschaftlichen Kommunikationsformen normierter und durch Regeln geordneter Zeichen und Zeichenkombinationen, Darstellungskonventionen, Formate, ästhetischer Stile, etc. Dergestalt gestatten Medien in modernen Gesellschaften ein Mindestmass an gemeinsamer Wirklichkeitsinterpretation und kultureller Orientierung. Gemäss diesen Vorgaben kann die *Mediensozialisation* folgendermassen definiert werden: „Mediensozialisation meint [...] den Aufbau von Rezeptionsmustern und -erwartungen, Interessen und Kompetenzen, kommunikativen Bedürfnissen und Urteilsmassstäben, die in der individuellen Entwicklung durch Aneignung von und in Auseinandersetzung mit den je gelebten Nutzungskonventionen und Rezeptionsstilen in der soziokulturellen Umwelt erworben werden“ (Hurrelmann, 1999, S. 111).

Ein derart weit reichender Begriff schliesst natürlich auch die Heranwachsenden einer Gesellschaft mit ein, die ebenso wie die Erwachsenen mehr oder weniger umfassend am Medienangebot teilhaben sollen (vgl. Hurrelmann, 1999, S. 111). Durch die Mediensozialisation erlernen Kinder und Jugendliche, die sich in der Regel sehr früh für Informationsträger wie den Fernseher oder den Computer zu interessieren beginnen, einen korrekten Umgang mit dem sie umgebenden Medienangebot. Die notwendigen Kompetenzen erwerben sie sich vor allem durch das Beobachten und Nachahmen der Erwachsenen sowie im Umgang mit Gleichaltrigen und nach dem Schulentritt zusätzlich durch die Vermittlungsinstanz Schule. Deren Einfluss auf die Sozialisation neuartiger Medien scheint jedoch begrenzt zu sein. So gestaltet sich etwa die Anschaffung von Computern oder die Betreibung von Internetanschlüssen für den Unterricht als ebenso aufwendige wie kostspielige Angelegenheit. Gleichzeitig garantiert das Vorhandensein von entsprechenden Einrichtungen keineswegs bereits einen kompetenten Umgang und die Beschäftigung mit bildungsrelevanten Inhalten.

2.2 Die Lesesozialisation

Bei der *Lesesozialisation* handelt es sich um einen spezifischen Ausschnitt der Mediensozialisation. Konkret erfolgt dabei ein Prozess der Aneignung von Kompetenz im Umgang mit Schriftlichkeit in Bezug auf Medienangebote unterschiedlicher Provenienz (Print- und audiovisuelle sowie digitale Medien) und Modalität (fiktional-ästhetische und pragmatische Texte). Angemerkt werden muss, dass es dabei nicht nur um den Erwerb der Fähigkeit zur Dekodierung schriftlicher Texte geht, sondern zugleich um die Erlangung von Kommunikationsinteressen und kulturellen Haltungen, die in einer literalen Kultur die Möglichkeiten der Teilhabe am sozialen und kulturellen Leben in erheblichem Ausmass beeinflussen (vgl. Hurrelmann, 1999, S. 112).

Welches soziale Gewicht der Lesefähigkeit beigemessen wird, erkennt man allein an der von der Gesellschaft bestimmten traditionellen Hauptvermittlerrolle der Institution Schule (vgl. Hurrelmann, 1999, S. 112). Ergänzend vollzieht sich die *Lesesozialisation* im familiären Umfeld. In beiden Institutionen erfolgt der Prozess als kulturell bestimmte „Fremdsozialisation“ durch Eltern und Lehrpersonen. Entsprechend wird dieser aus der Perspektive des Heranwachsenden als ein primär von aussen bestimmter Vorgang wahrgenommen. Dagegen findet eine ergänzende „Selbstsozialisation“ tendenziell eher unter Gleichaltrigen oder dann im individuellen Privatbereich statt. Insgesamt sind alle genannten Parameter am Prozess der Lesesozialisation mehr oder weniger umfassend beteiligt (vgl. Bertschi-Kauffmann et al., 2004, S. 27–28). Seit Beginn der 90er Jahre des 20. Jahrhunderts propagiert Saxer (1991) dementsprechend die Notwendigkeit einer systematischen Leseförderung, bei welcher alle gesellschaftlichen Instanzen und Institutionen zusammenwirken sollen: Familie und Schule, Peergruppen und Medien, Buchhandel, Verlagswesen und Bibliotheken.

2.2.1 Der Einfluss der Familie

Die Problemstellung der vorliegenden Studie berücksichtigend soll im Folgenden die Rolle der Familie im Prozess der *Lesesozialisation* näher umschrieben werden, denn Eltern und Geschwister können die Leselust von Heranwachsenden in nicht unwesentlichem Ausmass beeinflussen. Da ein Lesen ohne entsprechende Motivation bekanntlich weder für einen Inhaltserwerb noch für eine Erweiterung der Lesekompetenz einen nachhaltigen Nutzen hat (vgl. Saxer, 1991, S. 99–134), gilt eine entsprechende Unterstützung als umso wichtiger. Kindliches Lesen sollte keine ausschliesslich im stillen Kämmerlein ausgeübte Tätigkeit darstellen, denn die Ausbildung einer stabilen Lesepraxis ist durchaus auf stützende soziale und kommunikative Kontexte, d.h. im Besonderen auf personale Beziehungen angewiesen. In der Regel übernimmt diese Rolle die Familie, wobei in den häufigsten Fällen die Mutter wichtige Funktionen einnimmt (vgl. Garbe, 2002, S. 11).

Bis in die zweite Hälfte des 20. Jahrhunderts bezog sich die Kinderleseforschung primär auf die Erarbeitung korrekter Lehrmethoden zur Vermittlung von Lesefertigkeit, die in erster Linie als unterrichtsdidaktisches Aufgabenfeld aufgefasst wurde. Lesen galt dementsprechend als eine mit dem Schuleintritt einsetzende Lernaufgabe. Bezeichnenderweise sprach man noch in den 1970er Jahren vom sogenannten „Erstlesen“ innerhalb des schulischen Lernprogramms, das bei einem Nullpunkt der Kompetenzentwicklung ansetzte (vgl. Groeben & Hurrelmann, 2004, S. 173). Mittlerweile sind sich Sprachdidaktik und Lesesozialisationsforschung einig, dass die kindliche Lesesozialisation lange vor dem formellen Lesenlernen in der Schule einsetzt, welches nun wiederum nicht mehr als „Erstlesen“ sondern als „Schriftspracherwerb“ bezeichnet wird. Es wird vermutet, dass die Anfänge der Lese- und der Sprachentwicklung unmittelbar miteinander verflochten sind. Und schliesslich wird dem sprachlichen Anregungsgehalt von sozialen Umgebungen, in welchen Kinder aufwachsen, nicht nur für die Entwicklung der mündlichen Sprache, sondern auch für die Ausformung der Schriftlichkeit eine Rolle von essentieller Bedeutung beigemessen (vgl. Groeben & Hurrelmann, 2004, S. 173).

Dem kindlichen Erwerb von Sprachkompetenz im Vorschulalter hat sich insbesondere Jérôme Bruner im Rahmen zahlreicher Forschungsarbeiten gewidmet. Er hat unter ande-

rem aufgezeigt, dass das Lernen von Sprache im Wesentlichen auf der Bereitstellung eines interaktiven Unterstützungssystems für den Spracherwerb (*Language Acquisition System*) basiert, das etwa in Form von routinemässig wiederholten, oft spielerischen Interaktionen zwischen Erwachsenen und Kindern Ausdruck findet. Dabei spielen laut Bruner sogenannte Formate, mittels welcher Erwachsene ihr Sprachniveau an die entsprechenden Fähigkeiten der Kinder anpassen, eine entscheidende Rolle. Durch dieses Vorgehen werde das Kind als vollwertiger Kommunikationspartner behandelt und ermuntert, seine eigenen sprachlichen Beiträge zur wechselseitigen Interaktion weiter auszubilden (Bruner, 1987, S. 32ff., zit. nach. Groeben & Hurrelmann, 2004, S. 174). Diese und weitere prototypische Interaktionsmuster der familiären Lesesozialisation bereiten auf das Lesen vor, indem sie prä- und paraliterarische Kommunikationsformen entscheidend fördern. Dazu gehören das Bilderbuchbetrachten und Vorlesen ebenso wie das Geschichtenerzählen, Sprachspiele, Kinderreime, Kinderlieder, etc. Alle diese sprach- und lesefördernden Massnahmen gehören zu den kulturell geprägten Formen sprachlich konstituierter Erwachsenen-Kind-Interaktion (vgl. Groeben & Hurrelmann, 2004, S. 175).

Neben diesen Mustern spielt auch das sogenannte „Leseclima“ innerhalb von Familien eine prägende Rolle. So sind etwa der Buchbesitz der Eltern, ihr Lese- und Medienverhalten, die Gestaltung gemeinsamer Lese- und Vorlesesituationen, der Raum und die Bereitschaft zur Anschlusskommunikation nach der Lektüre relevant, denn diese können sowohl Leseaktivität als auch Leseintensität der im Haushalt aufwachsenden Kinder begünstigen (Hurrelmann et al., 1993; Hurrelmann, 1997, zit. nach Bertschi-Kaufmann, 2004, S. 28). Insgesamt kann also die kindliche Lesefähigkeit massgeblich von der jeweiligen familiären Kommunikations- und Medienpraxis stimuliert werden. Diese soziale Komponente des Lesens ist wohl einer der wirksamsten Faktoren der Lesesozialisation, denn Kinder, die in ihren Familien gemeinschaftliche Lesesituationen erleben, erlernen bereits früh eine gemeinsame Lektüre und einen verbundenen kritischen Austausch im Gespräch. Die intensivste Leseförderung erfahren wohl diejenigen Kinder, deren Eltern die Bücher ihrer Kinder begleitend mitlesen. Eine Eltern-Kind-Verständigung zu Buch- und Medieninhalten, der Austausch von Lektüreerfahrungen etc. finden aber unter jeweils verschiedenartigen sozialen, psychologischen und pädagogischen Voraussetzungen statt, so dass sich günstige Auswirkungen den individuellen Voraussetzungen gemäss entfalten. So können etwa für das frühe Vorlesealter elterliche Interaktionsstile identifiziert werden, die sich besonders fördernd auswirken: z.B. ein Vorlesen ohne direkte Förderungsabsicht, das Zulassen einer aktiven Rolle der Kinder auch beim Vorlesen, die gemeinsame Buchauswahl usw. (vgl. Bertschi-Kaufmann et al., 2004, S. 28).

Diese lesebezogenen Kommunikationsangebote des familiären Umfeldes sind – unabhängig vom Ausmass der Förderung – letztlich entscheidend für die künftige Stabilisierung von Leseinteressen und für einen selbstverständlichen Umgang mit dem Schriftlichen an und für sich. Das Lektüreverhalten einer Familie wird jedoch generell von einem wahren Konglomerat an äusseren und inneren Faktoren wie dem sozioökonomischen Status, der Bildungsnähe, dem habituellen Umgang etwa mit Büchern, dem Besitz von Büchern, dem Erziehungsstil, der Familienform, der Familiendynamik und anderem mehr vorgeformt. Als besonders einschneidend erweist sich diesbezüglich der Zusammenhang zwischen Schichtzugehörigkeit und literaler Sozialisation, der von diversen Studien – auch für den schweizerischen Raum – bestätigt wird.

So entwerfen Coradie Vellacoott / Wolter (2002, S. 110) ein Pfadmodell von familiären Wirkungsgefügen, das die Lesesozialisation und die Formierung der Lesekompetenz beeinflusst. Die Autoren verweisen nachdrücklich auf den komplexen Zusammenhang von Sozialstruktur und Lesesozialisation der Familie, was nicht zuletzt auch Auswirkungen auf das alltägliche Leben zeitigt. Dabei spielen die Faktoren Bildungsnähe, Schultyp und Leseleistung eine massgebliche Rolle. Als ein die kindliche Leseleistung sehr stark regulierender Einflussfaktor gilt etwa die zu absolvierende Schule, deren Wahl meist von der Bildungsnähe des Elternhauses mitbestimmt wird. Doch erbringen Jugendliche und Kinder, die trotz stark bildungsorientiertem Elternhaus einen regulären, d.h. öffentlichen Schultypus besuchen, auch dort bessere Leistungen als Heranwachsende, die aus einem

bildungsferneren familiären Umfeld stammen, wie Bertschi-Kaufmann aufgezeigt hat (vgl. Bertschi-Kaufmann et al., 2004, S. 29). Also erweist sich grundsätzlich die lesefördernde Rolle der Institution Familie als besonders prägend und intensiv.

Um die Orientierung in der stets wachsenden modernen Medienumgebung zu gewährleisten, ist ein adäquat erlernter, mündlicher und schriftlicher Umgang der Kinder und Jugendlichen mit der Sprache unerlässlich. Die Beherrschung von Lesen und Schreiben ermöglicht nicht nur einen kritischen und reflektierten Umgang mit allen Kommunikationsmitteln, sondern öffnet auch den Weg in Selbstständigkeit und Unabhängigkeit. Dementsprechend betrachtet Hurrelmann – da die Lektüre sprachliche und begriffliche Kompetenzen, Differenzierungen von Perspektiven, emotionale Beteiligung und Konzentration auf das Verstehen einübt – die Lesekompetenz als die entscheidende funktionale Voraussetzung – auch für eine kompetente Nutzung alternativer Medien. Lesen ist damit quasi als Generalschlüssel zur Medienkultur zu begreifen. Es gilt daher als Schlüsselqualifikation für jegliche Art von Wissenserwerb und Informationsverarbeitung (vgl. Hurrelmann, 1994, S. 21), deren möglichst mühelosen Erwerb die Instanz der Familie entscheidend stützen kann.

2.2.2 Der Einfluss von Gleichaltrigen

Viele Medienangebote erlangen ihre besondere Bedeutung aber erst durch den gemeinschaftlichen Gebrauch einer homogenen sozialen Gruppe. So interessieren etwa Gemeinschaften Gleichaltriger als Sozialisationsinstanzen, in den Schülerinnen und Schüler ihren Alltag weitestgehend meistern.

Bei der Mediensozialisation Gleichaltriger spielt deshalb die sogenannte *Anschlusskommunikation*, die zum einen orientierend auf das individuelle Lese- und Medienverstehen zurückwirkt, zum anderen die weitere Lektürewahl beeinflusst und schliesslich auch zur Strukturierung der folgenden Austauschprozesse im Umgang mit Büchern und Medien beiträgt, eine tragende Rolle. So beeinflussen gleichaltrige Kinder und Jugendliche durch gegenseitige Empfehlungen ihr Nutzungsverhalten gedruckter und ungedruckter Informationsträger massiv, wobei sich in den letzten Jahren scheinbar generell eine Tendenz zur Favorisierung moderner Medien abzeichnete. Bücher und Literatur figurieren dagegen auf der Rangliste der bevorzugten Gesprächsthemen angeblich weit hinter den digitalen Medien (vgl. Feierabend / Klinger, 2000, S. 519, zit. nach Bertschi-Kaufmann, 2004, S. 33).

3. Der Leseprozess

„Mit Schreiben und Lesen fängt eigentlich das Leben an“ (Hahn, 2001). Dieses Zitat stammt ursprünglich aus dem alten Mesopotamien, wo es im 5. Jahrhundert v. Chr. in eine Wachstafel mit Schülerübungen eingetragen wurde. Es impliziert, dass literale Fähigkeiten eine Grundvoraussetzung zur Teilhabe an den kognitiven Entwicklungen und an den ästhetischen Erfahrungen darstellen, die ein eigentliches Erleben erst möglich machen (vgl. Bertschi-Kaufmann et al., 2004).

Das Lesen als komplexer Prozess des Erlebens ist dementsprechend eine multiple Tätigkeit, die hohe Anforderungen an die Leserinnen und Leser stellt. Mit einem reinen Erkennen von Buchstaben sowie deren mechanischer Reihung wird nämlich kein kognitiver Prozess in Gang gesetzt. Erst weitere koordiniert ablaufende Teilfertigkeiten führen zum Erkenntnisgewinn (vgl. Kysela-Schiemer, 2006, S. 16). So verlangt das Lesen etwa nach Kohärenzbildung einerseits mit denjenigen Elementen, die der jeweilige Text anbietet, und andererseits nach einer Einordnung der Textelemente mit den eigenen Wissenszusammenhängen. Darüber hinaus erfordert es ein Weiterdenken und Ausgestalten unter Zuhilfenahme des eigenen Vorstellungsvermögens (vgl. Bertschi-Kaufmann, 2007, S. 12). Lesen lässt sich damit insgesamt als eine konstruktive Handlung beschreiben, die dazu dient, „auf der Grundlage von einerseits subjektiven Wissensbeständen [...] und andererseits von Textanweisungen ein kognitives Modell“ zu erzeugen („Kommunikat“; vgl. Viehhoff & Burgert, 1991). Nach Kysela-Schiemer (2006, S. 16) handelt es sich beim Lesen

um einen hochkomplexen Vorgang der Sinnentnahme, der in weitere Teilprozesse aufgliedert werden kann:

- Das Erkennen von Buchstaben und Wörtern,
- das Erfassung von Wortbedeutungen,
- die Herstellung semantischer und syntaktischer Bezüge zwischen Wortfolgen,
- die satzübergreifende Erkenntnis von umfassenden Bedeutungseinheiten und
- den Aufbau einer kohärenten Struktur der Gesamtbedeutung eines Textes.

Während des vielfach mühsamen Prozesses des Lesenlernens durchläuft ein Kind diese beschriebenen Teilprozesse, bis schliesslich die Stufe eines korrekten Lesevorgangs und Textverständnisses erreicht ist. Insbesondere bei Rückschritten und Schwierigkeiten ist eine plötzliche Abneigungshaltung dem Leseprozess gegenüber nicht selten, was die Lesemotivation stark beeinträchtigt. Andringa (1994) lässt deshalb vor allem dem Gespräch nach der Lektüre eine wichtige Rolle zukommen, denn oft erschliesst sich die Sinndimension den Heranwachsenden erst durch eine Diskussion vollständig. Für das kindliche Textverständnis spielt deshalb die sogenannte *Anschlusskommunikation*, die meist unbewusst stattfindet, eine zentrale Rolle. Denn Kinder und Jugendliche empfinden es als selbstverständlich, sich mit Freunden oder mit der Familie über den bewältigten Lektürestoff zu unterhalten. Oft erweist sich ein gemeinsames Gespräch letztlich als nicht zu unterschätzender Motivationsfaktor für die künftige Lektüre. Die verarbeitenden Vorgänge können aber natürlich auch auf mentale Weise erfolgen. Den Lesevorgang selbst begreift der Autor als Drei-Stufen-Modell: In diesem folgt einem anfänglichen, intuitiven Verstehen, das hypothetischen Charakter hat, eine in Wechselwirkung mit Prozeduren des Erklärens erfolgende *explanation*, die schliesslich zu einem objektiven Verstehen validiert wird. Die drei Stufen des Lesemodells sind jedoch keineswegs chronologisch voneinander zu trennen, sondern entwickeln sich in andauernder und eng verknüpfter Interaktion.

Auch Groeben (1982, S. 84ff.) hat den Vorgang des Lesens zu definieren versucht. Nach seiner Theorie beruht dieser Akt vor allem auf der Fähigkeit Schrift zu dekodieren. Während dieses Prozesses findet eine als konstruktive Operation begriffene und nach innen gerichtete verbale Übersetzung statt. Der zu konstruierende Wort- und Satz Sinn kann dabei meist nicht allein durch einen Rückgriff auf bereits bekannte semantische Einheiten gewonnen werden, sondern es müssen verschiedene Begriffsreihen geprüft, vermeintliche Sinne in einer semantischen Einheit neu gesucht und schliesslich im gegebenen Textzusammenhang erprobt werden. Ein solcher Leseprozess wird zwangsläufig durch die neuen Medien beeinflusst und modifiziert. So bewirken diese etwa, dass der Leser, erst nachdem er sich zunächst einen Gesamtüberblick über den Text verschafft hat, mit dem klassischen Lesevorgang, der Satz für Satz von oben nach unten avisiert, beginnt.

Als wichtig im Hinblick auf die vorliegende Untersuchung erweist sich schliesslich auch, dass jegliche Lektüre situationsgebunden abläuft und in einem Motivations- und Interessenkontext steht. In der lesepsychologischen Forschung wird das Lesen deshalb als Handlung untersucht. Es wird zudem nicht nur nach den Lesemotivationen gefragt, sondern es interessieren auch Lesestoff, Lesedauer, Leseart etc. (vgl. Rupp, 1999, S. 31). Insgesamt konnte nachgewiesen werden, dass sich das Lesen – obschon es in den vergangenen 250 Jahren immer wieder starke, sich gegen das Lesen wendende Strömungen, die vor seinem verderblichen Einfluss warnten, gab (Hurrelmann, 2002b, 137–139, zit. nach Bertschi-Kaufmann et al., 2004) – im 21. Jahrhundert als wichtige Schlüsselqualifikation jeglichen schulischen und beruflichen Fortschritts behauptet hat.

3.1 Die Lesekompetenz

Grundsätzlich bezieht sich der Begriff der Lesekompetenz im ersten Bestandteil des Kompositums auf ein prototypisches Verstehen von zusammenhängenden, schriftlichen Texten. In einem erweiterten Sinn werden jedoch auch diskontinuierliche Texte, etwa Tabellen, Diagramme und Grafiken sowie multimediale Texte und Text-Bild-Kombinationen, berücksichtigt (vgl. Bertschi-Kaufmann, 2007, S. 20–21). Die verschiedenen diskutierten

Lesemodelle haben gezeigt, dass unter *Lesekompetenz* weitaus mehr zu verstehen ist als eine einfache Befähigung zur Lektüre. So begreift etwa die PISA-Studie Lesekompetenz als die Fertigkeit, schriftliche Texte unterschiedlicher Art in ihren Aussagen, ihren Absichten und ihrer formalen Struktur zu verstehen, in einen grösseren Zusammenhang einordnen und für verschiedene Zwecke sachgerecht nutzen zu können (vgl. Kysela-Schiemer, 2006, S. 17). Bertschi-Kaufmann definiert den Terminus ähnlich umfassend: „Lesekompetenz ist zum einen die Fähigkeit zum Entziffern von Wörtern und Sätzen, von ikonografischen Elementen und Satzverknüpfungen (Dekodierung), zum anderen aber – sehr viel umfassender – die Fähigkeit, aufgrund von Geschriebenem Sinn zu konstruieren und damit zum Leseverstehen zu gelangen“ (Bertschi-Kaufmann, 2007, S. 12). Eggert und Garbe (1995) unterscheiden weiter zwischen Lesefertigkeit (Unterscheidung Leser vs. Nicht-Leser), Lesekompetenz (geübte vs. ungeübte Leser) und literarischer Rezeptionskompetenz (Befähigung zur Teilhabe an der literarischen Kultur) (Eggert & Garbe, 1995, S. 9f.). Ein individueller, die Lesekompetenz modifizierender Einflussfaktor, der empirisch nachgewiesen werden kann, ist die sogenannte *intrinsische Lesemotivation*. Im Gegensatz zur *extrinsischen Motivation*, die eine Tätigkeit nicht um ihrer selbst willen anstrebt, begünstigt diese Disposition bedingt durch ein dem Lesestoff inhärentes Motiv die Auseinandersetzung mit dem literalen Objekt. Gleichzeitig steht die Lesemotivation in Zusammenhang mit der Lesefrequenz, die ihrerseits wiederum als Prädiktor für die Lesekompetenz hinzugezogen werden kann, denn häufiges Lesen formt einen umfangreichen und kompetenzsteigernden Wortschatz. Letzterer ermöglicht einerseits die Herstellung einer lokalen Kohärenz beim Lesen, ist jedoch andererseits auch für das Gesamtverständnis des Textes notwendig (vgl. Mc Elvany et al., 2009, S. 122).

Die Ausformung der Lesekompetenz ist durch die modernen medialen Entwicklungen keineswegs überflüssig geworden. Im Gegenteil: sie ist für den adäquaten Umgang mit den neuen Medien sogar von zentraler Bedeutung. Die für eine sinnvolle Nutzung von neuen Medien erforderliche Lesekompetenz wird zudem vor allem von Erfahrungen und Fertigkeiten gestützt, die sich Leserinnen und Leser bereits im Umgang mit gedruckten Texten erworben haben. Geübte Leserinnen und Leser pflegen demgemäss generell auch einen kompetenteren Umgang mit digitalen Medien. Aus diesem Grund ist die Lesekompetenz sozusagen eine Basistechnik der Mediennutzung, denn der durch die herkömmlichen Medien geschulte Leser besitzt neben einem geschärften Konzentrationsvermögen internalisierte wichtige Fähigkeiten der Informationserfassung, -vernetzung und -selektion (vgl. Bertschi-Kaufmann, 2007, S. 47).

Umgekehrt kann jedoch Lesekompetenz unter Umständen auch durch die Verwendung der neuen Medien – insbesondere in ihrer Funktion als Lerninstrument – gefördert werden. Empirische Studien belegen, dass sich durch den Einsatz von computergestützten Lern- und Kommunikationsnetzwerken in der Schule die Lesefähigkeit ebenso wie die Kompetenzen im Umgang mit Texten steigern. Zudem sind zahlreiche Computerprogramme auf dem Markt, die das Lesen- und Schreibenlernen unterstützen. Einige arbeiten etwa mit dem Effekt, dass geschriebene Wörter auf Knopfdruck in gesprochener Form zu hören sind (vgl. Bertschi-Kaufmann, 2007, S. 47). Da die zentralen Grundlagen zum verstehenden Lesen von Texten im Wesentlichen in der Grundschule gelegt werden, wo zunächst basale Lesefähigkeiten und schliesslich zunehmend komplexere Lese- und Verstehensprozesse auf dem Lehrplan stehen (vgl. Burns, Griffin & Snow, 1999, zit. nach Mc Elvany et al., 2009, S. 122), sind diese lesefördernden Digitalmedien besonders häufig auf diese wichtige Zielgruppe hin ausgerichtet.

3.2 Der Leseprozess in der neuen Mediumgebung

Leseprozesse finden heutzutage unter den neuartigen Bedingungen eines rasanten Medienwandels statt, als dessen Folge sich Texte in den unterschiedlichsten Strukturen widerspiegeln. Die neuen Medien kombinieren oft die Elemente Schrift, Bild und Ton, wodurch gleichzeitig veränderte Grundvoraussetzungen des Lesens resultieren, denn dieses beschränkt sich nun nicht mehr allein auf das Erfassen von Schrift. Die Massenverbreitung audiovisueller und interaktiver Medien (TV, Video, DVD und Computer) hat der Ent-

schlüsselung von bewegten und unbewegten Bildern neues Gewicht verliehen. Die gewandelten Sehgewohnheiten, die sich im Zug dieses Angebotswandels ausgebildet haben, wirken sich sekundär auch auf die Rezeption von Schrifttexten aus (Schön, 1995 und 1998, zit. nach Bertschi-Kaufmann, 2007, S. 9). Dabei wurde insbesondere die Beliebtheit des Fernsehens, das Themen und Inhalte in einer das Lesen vermeintlich überflüssig machenden Dichte zu vermitteln vermag, vielfach kritisch beäugt. In neuerer Zeit richteten sich die kritischen Stimmen vermehrt auch gegen die digitalen Medien, wodurch sich eine konstruktive Debatte etablieren konnte, die etwa dem Lesen in Printmedien vor allem im Bewusstsein bildungsnaher Schichten einen wieder im Steigen begriffenen Stellenwert beschert hat. Auch ist die Befürchtung, das Bildmedium des Fernsehers substituere über kurz oder lang die Printmedien, bislang nicht eingetreten. Schliesslich hat sich der Computer als die literale Landschaft um alternative Textqualitäten und Leseanforderungen erweiterndes Medienangebot mittlerweile breit etabliert. So wird heute vor allem ein oberflächlicher und ausufernder Medienkonsum an den Pranger gestellt (vgl. Bertschi-Kaufmann, 2007, S. 9–10; Rupp, 1999, S. 31).

Die neuen Kommunikationsformen haben den Leseprozess bereits beeinflusst und sie werden ihn auch weiterhin beeinflussen. Es haben sich nicht nur die Vermittlungsformen von Schrift diversifiziert (Hypertexte, CD-Roms etc.), sondern auch der Akt der Lektüre, der nun auch am Bildschirm oder über einen Display erfolgt (vgl. Bertschi-Kaufmann, 2007, S. 42). Der Grund für die Änderungen der Umstände des Lesens liegt darin begründet, dass sich mit der Etablierung der neuen Medien auch die Kommunikationsprozesse gewandelt haben: mündliche Formen und Abläufe wurden verstärkt von schriftlichen abgelöst. So wird heute etwa ein Termin nicht mehr nur per Telefon, sondern auch per E-Mail oder SMS vereinbart. Sowohl im beruflichen als auch im privaten Bereich sind damit neue, Schreib- und Lesekompetenzen erfordernde Kommunikationsformen entstanden. Die Aufnahme von Schrift im multimedialen Kontext, z.B. am Computerbildschirm, hat aber auch die Seh- und Lesegewohnheiten selbst modifiziert, denn durch die zunehmend flächige Wahrnehmung von Bildschirmhalten hat sich die Schriftrezeption der Bildrezeption angenähert (vgl. Bertschi-Kaufmann, 2007, S. 43). So werden am Computer, da die Lektüre am PC im Vergleich zum Lesen ab Papier für die Augen anstrengender ausfällt, vorzugsweise eher überschaubare Texteinheiten gelesen (Bertschi-Kaufmann, 2007, S. 47) (vgl. Abb. 2).

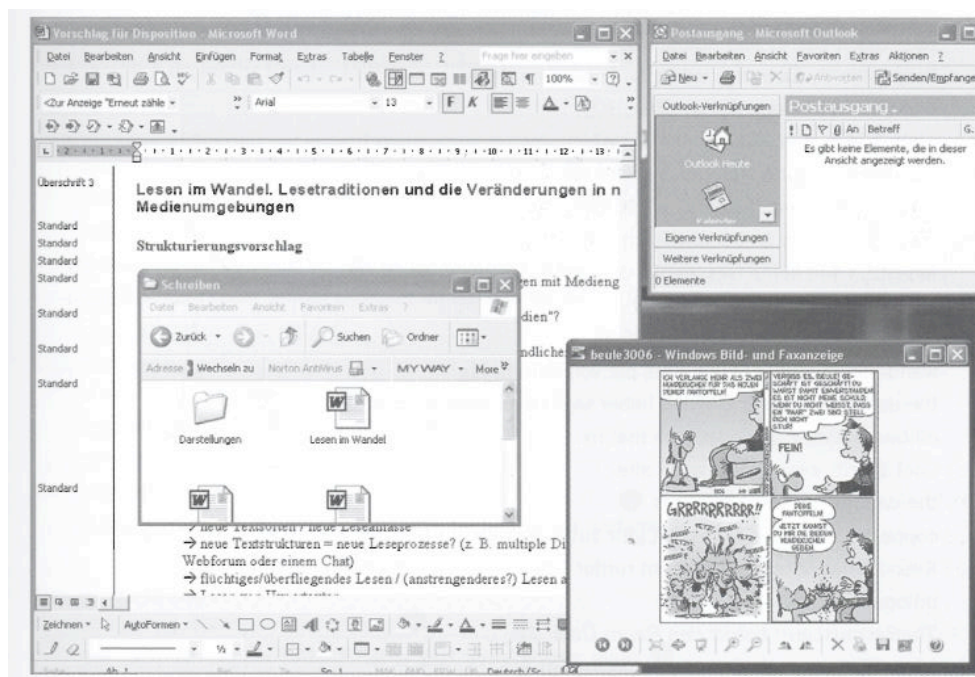


Abb. 2: Die Lektüre am Computerbildschirm

Des Weiteren portieren die digitalen Kommunikationsformen auch neue Text- und Diskursstrukturen, die ebenfalls Rückwirkungen auf den Leseprozess zeitigen können. Als Beispiel mögen die Gespräche in den sogenannten Chatrooms – digitalen Foren, die dem Austausch von Informationen dienen – angeführt werden. Beim Chatten erfolgt ein mit einem oder mehreren Gesprächspartnern oft parallel und zeitgleich geführter Dialog ab. Die den verschiedenen Gesprächsträngen zuzuordnenden Beiträge werden alle gleichzeitig auf dem Bildschirm dargestellt, wobei diese nicht thematisch-gesprächslogisch sortiert, sondern in einer rein nach chronologischen Kriterien erstellten Reihenfolge, in der sie beim Chatserver eingehen, erscheinen (vgl. Abb. 3).



Abb. 3: Auszug aus einem Chat

Wahrscheinlich den nachhaltigsten Einfluss auf den Leseprozess haben die sogenannten Hypertexte gezeitigt. Diese Wegweiser, die den Lesenden nicht auf einen von vornherein festgelegten Pfad führen, generieren das Produkt der Lektüre im Verlauf der Medienkonsumation durch mehr oder weniger spontane Eigenentscheidungen des Nutzers. Die Leserinnen und Leser konstruieren damit aus einer Summe von bestehenden Möglichkeiten prinzipiell während des Lektürevorgangs den für sie relevanten Text. Das Lesen vollzieht sich dabei als eine Interaktion zwischen Hypertexten und Medienrezipienten, die sich ihre Text- und Bildinhalte sozusagen in Eigenregie zusammenstellen und damit gewissermaßen zu Co-Autoren werden (vgl. Bertschi-Kauffmann, 2007, S. 46).

3.3 Das kindliche Lesen und die neuen Medien

Der im Hinblick auf die kindliche Lesekompetenz wohl wichtigste Nebeneffekt der Ausformung der modernen Medienumgebung, wie sie sich uns heute präsentiert, besteht wohl darin, dass gerade im Umgang mit den neuen Digitalmedien dem Lesen wieder eine zentralere Rolle eingeräumt wird, haben doch der Computer und das Internet im Besonderen das geschriebene Wort verstärkt, in die Freizeit der Heranwachsenden getragen und ge-

nerell die Bedeutung von Lesen und Schreiben für Kinder und Jugendliche erhöht (vgl. Bertschi-Kaufmann, 2007, S. 42).

Die neue Medienlandschaft zeitigt damit gezwungenermassen massive Rückwirkungen auf die Lese- und Schreibaktivitäten von Kindern, wie Andrea Bertschi-Kaufmann aufzeigt. Mittels Stichprobenerhebungen bei Kindern im Alter zwischen acht und zwölf Jahren hat die Forscherin das Leseverhalten in zwölf Schulklassen mit insgesamt 202 Probandinnen und Probanden untersucht. Die 1994–1996 bzw. 1997–1998 im Rahmen eines offenen, nach gemeinsamen Prinzipien gestalteten Unterrichts in Primarschulen des Kantons Aargau erhobenen Daten wurden während zwei Intervallen (18 bzw. 8 Monate) in Gruppen gesammelt, die durchaus über unterschiedliche Voraussetzungen verfügten: Die Lese- und Schreibaktivitäten der einen Gruppe wurden ausschliesslich während der Lektüre von gedruckten Texten beobachtet, während der anderen Einheit zusätzlich Bildschirmmedien, CD-ROM und Internet zur Verfügung standen. Das Ziel dabei bestand letztendlich darin, herauszufinden, wie die Probandinnen und Probanden das jeweilige Medien- und Lektüreangebot in der beobachteten Phase ihrer Leseentwicklung nutzten und zur Erweiterung ihres Lektürerepertoires weiterverwerteten (vgl. Bertschi-Kaufmann, 2000, S. 13–18).

Die während der Studie gewonnenen Befunde zur Lesetätigkeit in variierenden Medienumgebungen haben erhebliche Differenzen im Verhalten der Kinder und zwar auf mehreren Ebenen zu Tage befördert. Dabei hat sich neben dem Hauptunterschied des Medienangebots besonders der Faktor des Geschlechts sehr stark auf das Leseverhalten, vor allem auf die Leseaktivität, ausgewirkt. So reagierte die multimedial ausgestattete Gruppe mit einem weitaus grösserem Interesse und einer regeren Aktivität auf das Lektüreangebot insgesamt. Weiter hat Bertschi-Kaufmann festgestellt, dass die multimedial ausgestattete Gruppe in sehr grossen Lesepensen von der Gelegenheit, Erzählvorlagen in Hyper-textstrukturen am Bildschirm interaktiv zu nutzen, Gebrauch machte. Trotz der erhöhten Leseaktivität bei neuen interaktiven Lernformen am Bildschirm konnte jedoch keine gleichzeitige Steigerung im Bereich der Printmedien festgestellt werden, so dass ein hoher Anreiz im Effekt des Bildschirms vermutet werden muss. Die Autorin gelangt deshalb zum Schluss, dass die interaktive CD-Rom für bereits leseaktive Heranwachsende ein besonders attraktives Lektüreangebot darstellt (vgl. Bertschi-Kaufmann, 2000, S. 178–179).

4. Die Einflüsse des medialen Umfelds auf die Lesekompetenz

Die präsentierte Fallstudie hat gezeigt, dass die Lesekompetenz durch die Verwendung neuer Medien gefördert werden kann. Umgekehrt ist diese Fähigkeit für den Umgang mit den neuen Kommunikationsmitteln per se von zentraler Bedeutung (vgl. Bertschi-Kaufmann, 2008, S. 8). Nichtsdestotrotz wurde immer wieder postuliert, dass die moderne Medienumgebung durchaus auch einen hemmenden Effekt auf die Lesekompetenz ausüben könne. Die Frage nach der Relation zwischen der Entwicklung von Lesekompetenz und dem medialen Umfeld, das von den auditiven (Radio, Hörkassetten), über die audiovisuellen (Fernsehen, Film, Video) bis hin zu den digitalen Medien (Computer, Computerspiele, Internet, Anwendungen) reicht, umfasst auf Forschungsebene meist kognitive, motivationale und anschlusskommunikative Aspekte.

4.1 Lesehemmende Faktoren

Bereits die Verbreitung des Fernsehens vor mehr als einem halben Jahrhundert liess Befürchtungen vor einer Verdrängung des Lesens laut werden, wobei jedoch lediglich diffuse Vorstellungen über die lesehemmenden Einflüsse des neuen Mediums kursierten. Die sogenannte „Verdrängungshypothese“ verteidigte zunächst die Lektüre als wertvolle Freizeitbeschäftigung. Schliesslich wurden verstärkt auch negative Auswirkungen des Fernsehens, das eine notwendige Ausformung der Lesekompetenz behindere, auf die Lesefähigkeit insgesamt diskutiert (vgl. Groeben & Hurrelmann, 2004, S. 375).

Heute gilt es als nahezu unumstritten, dass die modernen Medien auf die Heranwachsenden eine besondere Attraktivität ausstrahlen, wobei die Reizfunktion wohl in erster Linie im hohen und sich stetig steigernden Unterhaltungswert dieser Kommunikationsmittel zu verorten ist. So durchleben die Konsumentinnen und Konsumenten etwa durch die hohe Aktionsdichte und schnellen Schnitte sowie durch kurz und steil ansteigende Spannungsbögen einen raschen Wechsel von Emotionen, bieten doch neuartige Technologien und Techniken ein besonders hohes Mass an Realitätstreue (vgl. Thielking & Buchmann, 2008, S. 87). Eine derart breit abgestützte Attraktivität der neuen Medien beeinflusst fast zwangsläufig auch das Freizeitverhalten der Heranwachsenden zuungunsten der Printmedien, was sich wiederum negativ auf die Lesefrequenz und damit wohl auch die Lesekompetenz auswirkt.

Hypothesen zu einem hemmenden Effekt des medialen Umfelds auf die Entwicklung der Lesekompetenz verfügen demgemäss sowohl über eine lange Tradition als auch über Aktualität, doch scheint eine Generalisierung nur schwer möglich. Denn ob sich ein modernes Medium lesehemmend auswirkt, hängt stark von der Persönlichkeit des Kindes und von der individuellen Situation ab. Denn wie bereits erwähnt, wird die Wahl des Mediums von einem ganzen Spektrum von Aspekten beeinflusst.

4.2 Lesefördernde Faktoren

Zudem gilt heute als gesichert, dass sich die neuen Medien unter gewissen Voraussetzungen durchaus als lesefördernde Mittel einsetzen lassen. Da die Lesekompetenz von Kindern vor allem über die Sensibilisierung der als Vorstufe geltenden „phonologischen Bewusstheit“ gefördert wird, sind für einen gezielten Einsatz mediale Angebote prädestiniert, die sprachlich wohlgeformtes Material enthalten und unmittelbar, d.h. altersgerecht auf die Bedürfnisse der Kinder abgestimmt sind (vgl. Groeben & Hurrelmann, 2004, S. 428).

Der Ausbau des Wortschatzes und die Fähigkeit zur Worterkennung bilden also indirekte, doch elementare Anknüpfungspunkte auch zum allgemeinen Ausbau der Lesefähigkeiten. Und genau in diesem Nebebereich konnte die Leseforschung denn auch positive Einflüsse des Mediums Fernsehen nachweisen, denn es bietet einen kognitiven Anregungsgehalt in Form von Medien-, Sprach- und Weltwissen, was wiederum die Worterkennung forciert. Einschränkend muss jedoch angemerkt werden, dass die positiven Effekte nur für einen moderaten und thematisch nicht nur auf leichte Unterhaltung beschränkten Gebrauch Gültigkeit besitzen. So tragen vor allem spezielle Kindersendungen oder mit Untertiteln ausgestattete Beiträge zu einer Erweiterung des Wortschatzes bei Heranwachsenden bei. Und schliesslich kann die Rezeption dieses audiovisuellen Mediums die Worterkennung auch indirekt durch ein sogenanntes „instrumentelles Lesen“ fördern, das zum Zweck der Mediennutzung – etwa bei der Lektüre von Programmzeitschriften oder Filmplakaten – erfolgt (vgl. Groeben & Hurrelmann, 2004, S. 428–429).

Eine positive Wirkung auf die Lesekompetenz konnte auch für Kinderhörkassetten belegt werden (vgl. Groeben & Hurrelmann, 2004, S. 395). Zum einen bieten diese Informationsträger – dem Vorlesen von Büchern entsprechend – wohlgeformte Schriftsprache in gesprochener Form, weshalb ihre Rezeption sowohl die Vertrautheit mit komplexeren Formen der Schriftsprache als auch den Erwerb von Wissen über Texttypen und Genres fördert. Zum anderen werden diese auditiven Medien von den Kindern vielfach immer wieder aufs Neue genutzt, was schliesslich zu einer Erweiterung des aktiven Wortschatzes führt. Und nicht zuletzt fördern die Kassetten die Lesesozialisation der Kinder durch die Tradierung von Reimen und Versen, deren Wiedergabe insbesondere die prä- und paraliterarischen Fähigkeiten ausbildet (vgl. Groeben & Hurrelmann, 2004, S. 426–427).

Da letztlich auch das *World Wide Web*, *E-Mail*-Programme, *Chatrooms* und *Multi User Dungeons* (MUD) weitgehend textbasiert gestaltet sind, wurden hier ebenso positive Einflüsse auf die Ausformung von Lesekompetenz vermutet, setzt doch der Gebrauch des Internet kognitive Lese- und zum Teil auch Schreibkompetenzen voraus (vgl. Groeben & Hurrelmann, 2004, S. 427–428).

Diese von der Forschung bislang erarbeiteten Ergebnisse zu einem lesefördernden Einfluss der neuen Medien haben gezeigt, dass die Rezeption alternativer Medien unter gewissen Umständen durchaus zur Entwicklung der Lesekompetenz beitragen können, wobei die positiven Effekte besonders im kognitiven, aber auch im motivationalen und anschlusskommunikativen Bereich zu verorten sind. Den jeweiligen Medien fällt hier allerdings nur bedingt der Status einer eigenständigen Sozialisationsinstanz zu. Vielmehr sind die Medienrezeption und die Kompetenzbildung stets in Relation zum sozialen und insbesondere zum familiären Umfeld zu setzen. Die mediale Umgebung stellt zwar potentiell eine Ergänzung zur ursprünglichen Vermittlungsweise von Lesekompetenz dar, kann jedoch die lenkenden Funktionen sozialer Gruppen in keiner Weise ersetzen (vgl. Groeben & Hurrelmann, 2004, S. 430–431).

Eine positive und/oder negative Wirkung der neuen Medien kann letztlich aber nur dann erfolgen, wenn die Begleitumstände dies forcieren. Jede Untersuchung der Lesekompetenz muss deshalb das komplexe Zusammenspiel der verschiedenen Sozialisationsinstanzen sowie die gesamte Palette von relevanten Medien miteinbeziehen, denn nur auf diese Weise können die Bedingungen eruiert werden, unter denen sich die Mediennutzung hemmend oder auch fördernd auf die Teilaspekte von Lesekompetenz auswirken (vgl. Groeben & Hurrelmann, 2004, S. 431).

4.3 Lesestrategien in der neuen Medienumgebung

Die Verbreitung von neuen Medien hat immer auch Ängste vor einer Verdrängung der traditionellen Informationsträger geschürt: die Erfindung des Films durch die Gebrüder Daguerre, die Verwendung des Radios, aber mehr noch das Aufkommen des Internets. Vor allem mit der einsetzenden Breitenwirkung der Innovationen wurde jeweils der notabene bislang nicht eingetretene Untergang des Buchs beschworen. Die Realität, insbesondere die moderne Nutzungspraxis hat uns eines besseren belehrt, denn nie zuvor wurde gemäss Kysela-Schiemer soviel gelesen wie seit der Erfindung des Internets (vgl. Kysela-Schiemer, 2006, S. 15). Die neuen Medien haben also im Allgemeinen nicht nur Verdrängungs-, sondern auch Ergänzungsfunktionen wahrgenommen. Die Medienforschung hat denn auch festgestellt, dass das Zeitalter des Internets neben einem Lese-schub auch eine sogenannte Mehrfachnutzung verschiedener anderer Medien eingeleitet hat. So ist ein „Daneben-Nutzen“ von Medien, etwa des Fernsehens oder des Radios ebenso wie des Internets, während des Gebrauchs eines anderen Kommunikationsmittels, z.B. dem Telefon, heute gang und gäbe geworden (vgl. Kysela-Schiemer, 2006, S. 15).

Die zunehmende, durch die digitalen Medien bedingte Verschriftlichung des Alltags, die zahlreichen neuen Textsorten, das veränderte Leseverhalten und damit der Wandel der Leseumwelt haben die Leserealität insgesamt nüchterner werden lassen. Kysela-Schiemer (2006, S. 18) hat die Umgestaltung in folgenden essentiellen Punkten zusammengefasst:

- Elektronische Medien werden zunehmend zu Übermittlern von Textsorten (Displaytexte, Teletext, SMS-Nachrichten, Leuchtschriften, Bildschirmtext, PC-Textverarbeitung, Hypertexte im Internet, CD-Roms), wobei Kurz- und Kurzstbotschaften in vielen Fällen dominieren (Slogans, Displaynachrichten, Kürzestaufforderungen, Menüleisten, Verkehrsschilder, etc.).
- Die von den neuen Medien vermittelten Kurzbotschaften sind mehrkanalig, denn Schrift verbindet sich hier vielfach mit optischen Zeichen, akustischen Signalen, Bildern und Filmsequenzen.
- Es dominiert ein informatorischer Lesestil, der in rascher und zielgerichteter Weise abläuft und nur die relevanten Informationen aus dem Gesamttext herausfiltert.

- Die Texte verfügen häufig über einen appellativen Charakter, wodurch das Lesen „re-agierend“ abläuft.
- Der Lektüreprozess erfolgt unter Verwendung der neuen Medien oft unter Zeitdruck bzw. unter Handlungs- und Reaktionszwang, wohingegen das beschauliche Lesen von Printmedien (Buch, Zeitung) tendenziell eher nur noch in der Freizeit stattfindet.
- Die Hypertexte erfordern in verstärkter Weise ein assoziatives, navigierendes Lesen.

Alle Veränderungen zeitigen auch Rückwirkungen auf die Leseimpulse und das Leseverhalten von Kindern und Jugendlichen, denn die wechselseitige Beeinflussung der neuen Medioumgebung und der Lesekompetenz gilt als erwiesen, ein Befund, der letztlich auch die Frage nach einer veränderten Leseerziehung aufwirft. Denn in der Nutzung der modernen Medien scheint die Lesekompetenz als Basisqualifikation für den Erwerb weiterer Kompetenzen eine wichtige Rolle einzunehmen: so ist etwa der Umgang mit dem Internet ohne ausreichende Lesefähigkeit kaum vorstellbar. Umgekehrt bieten die neuen Medien die Chance, vor allem die Lesekompetenz der Schülerinnen und Schülern entscheidend zu fördern, da das rege Interesse der jüngeren Generation an diesen Kommunikationsmitteln (Internet, Chat, E-Mail und Foren) einen idealen Anknüpfungspunkt bietet. Die Nähe des Chatters zur mündlichen Sprache erleichtert zum Beispiel schwachen Leserinnen und Lesern die Einübung des Gebrauchs von Schriftlichkeit. Generell gilt zudem, dass die beliebigen Korrekturmöglichkeiten von am PC verfassten schriftlichen Texten dazu beitragen, Schreib- und Leseblockaden abzubauen, wodurch gleichzeitig ein Leseinteresse geweckt werden kann, das wiederum in Richtung Lesekompetenz weist. Vor allem die Lesemodi des flüchtigen Querlesens, des Lese-Zappens oder des „Scannens“ können am Computer auf ideale Art und Weise erlernt werden, da die Entwicklung vom linearen Text zum Hypertext das traditionelle Konzepte der Literalität erweitert hat (vgl. Kysela-Schiemer, 2006, S. 17–18). Diese Strategien können sich auch bei der Schnellerfassung von gedruckten Texten als hilfreich erweisen. Möglicherweise prägen die Erfahrungen der Kinder und Jugendlichen mit den neuen Medien durch die spielerisch-suchende Orientierung im „elektronischen Buch“ auch das strukturelle Wissen über Handlungsabläufe, das wiederum für das grundlegende Verständnis von Lektüreinhalt und damit für die Lesekompetenz massgeblich ist. Die zusätzliche visuelle und akustische Interaktivität, die an die bereits vorhandenen Effekte des Fernsehens anknüpfen (vgl. Kysela-Schiemer, 2006, S. 18), schulen zudem das Vorstellungsvermögen.

IV. Fragestellung

1. Hauptfragestellung

Der dargelegte theoretische Rahmen soll Anknüpfungspunkte bieten zur Beantwortung der leitenden Fragestellung der vorliegenden Studie, die in erster Linie darauf abzielt, die ausserschulischen Lesegewohnheiten der zehnjährigen Schülerinnen und Schüler der vierten Primarschulstufe in Brig im Rahmen der neuen Medienumgebung zu ergründen. Ausser Betracht gelassen werden die Parameter des Lesens im Unterricht. Auf diese Weise sollen die ausserschulischen Leseinteressen der Heranwachsenden und ihre Bedeutung in der Ausformung von Lesekompetenz ergründet werden.

2. Nebenfragestellungen

Abgesehen von dieser zentralen Hauptfragestellung soll die Studie folgende nebengeordnete Fragen diskutieren:

- Was für ein Gewicht besitzen gedruckte Lesestoffe bei Kindern innerhalb der sich ständig wandelnden Medienlandschaft?
- Lässt sich eine Konkurrenzsituation zwischen dem Buch als dem traditionellen Lesemittel und den neuen digitalen Medien feststellen?
- Welchen Stellenwert besitzen die Sozialinstanzen Schule, Elternhaus und Gleichaltrige im Hinblick auf die kindliche Mediennutzung und auf das Leseverhalten im Besonderen?

3. Arbeitshypothese

Die der Diplomarbeit zugrunde liegenden Fragestellungen sollen insgesamt aufzeigen, ob und wie die Lesegewohnheiten von Schulkindern durch die modernen Medien beeinflusst werden. Wie bereits mehrfach angeschnitten, ist dies ein heiss diskutiertes Thema. So scheint das breit gefächerte Angebot an Informationsmitteln die Attraktivität des Buchs und weiterer Printmedien auf den ersten Blick erheblich zu schmälern. Doch erfordert ein kompetenter Gebrauch der digitalen Medien wiederum in erster Linie an den traditionellen Medien geschulte Arbeitstechniken, unter denen die Lesekompetenz einen hervorgehobenen Rang einnimmt. Die gesamte Problematik soll im Rahmen der Studie durch die Abwägung folgender Arbeitshypothese näher ausgeleuchtet werden:

- Zwischen dem Medium Buch und den modernen Medien (etwa Computer, Internet) zeichnen sich insgesamt asymmetrische Konstellationen ab: Diese bestehen sowohl aus Konkurrenz und Verdrängung als auch aus Ergänzung und Stimulation. Während etwa übermässige Fernsehkonsumenten im Sinne der Verdrängung tatsächlich wenig bis gar nicht lesen, nutzen Viel-Leserinnen und -Leser in der Regel in komplementärer Ergänzung auch andere Medien, etwa den Fernseher, das Internet etc. Es findet also auf der Grundlage variierender Bedürfnisstrukturen eine konstruktive Ausformung individueller Medienverbünde und Nutzungsmuster statt, die im Endeffekt auch die Lesestrategien verändern. Jedes Kind entwickelt demgemäss eigene Lesegewohnheiten, die mit den jeweiligen Bedürfnissen nach modernen Medien gekoppelt sind.

V. Das Methodische Vorgehen

Die Überprüfung der aufgestellten Hypothese soll – wie bereits erwähnt – durch eine Untersuchung der ausserschulischen Lesegewohnheiten von zehnjährigen Primarschulkindern erfolgen, wobei durch eine Datenerhebung mittels Fragebögen die notwendige Datenbasis geschaffen wird. Diese Art des Informationsgewinns bietet sich insofern an, als der Akt des Lesens ein nicht sichtbarer und damit nicht messbarer Prozess ist (vgl. Bertsch-Kaufmann, 2000, S. 18). Die Qualität und Intensität der Lektüre ergibt sich zudem einerseits aus der Konstitution des Textes, andererseits aus den kognitiven und sensorischen Möglichkeiten des lesenden Subjekts, die es sich u.a. durch bisherige Lektüreerfahrungen erworben hat. Was sich die kindlichen Leserinnen und Leser während des Rezeptionsvorgangs aneignen, erschliesst sich deshalb zunächst nur ihnen selbst. Umso präziser müssen die an die Probandinnen und Probanden gerichteten Fragen durchdacht sein.

1. Die Einverständniserklärungen

Studien wie die vorliegende Diplomarbeit, welche sich auf Erhebungen von Personendaten stützen, müssen ihre Verantwortung gegenüber den Teilnehmenden wahrnehmen, indem sie die gesetzlich vorgeschriebenen Datenschutzrichtlinien und eine Informationspflicht gewährleisten. Besonders bei Befragungen, die das familiäre und soziale Umfeld betreffen, muss die Anonymität der Datenlieferanten gewährleistet sein. Selbst die nicht mündigen Kinder müssen in angemessener Form über das Vorgehen informiert werden. Diese wichtigen Punkt wurden während der Realisierung der Forschungen berücksichtigt. Zusätzlich wurde darüber informiert, dass die Teilnahme an der schriftlichen Befragung auf freiwilliger Basis erfolgt. Im Vorfeld der Erhebungen wurden zudem sowohl von den verantwortlichen Lehrpersonen als auch von der zuständigen Schuldirektion Genehmigungen zur Durchführung der wissenschaftlichen Arbeit im skizzierten Rahmen eingeholt.

2. Das Auswahlverfahren

Da es bei kleineren Forschungsarbeiten wie der vorliegenden Diplomarbeit aus praktischen Gründen nicht möglich ist, aufgestellte Arbeitshypothesen an einem grossen Kreis von Versuchspersonen zu überprüfen, wird eine Auswahl von überschaubareren Personengruppen als Untersuchungseinheiten unabdingbar. Diese Selektion von Probanden, die bei einem korrekten Wahlverfahren ein repräsentatives Abbild der Grundgesamtheit liefert, wird Stichprobe genannt. Gute Stichproben zeichnen sich dadurch aus, dass sie hinsichtlich möglichst vieler Merkmale und Merkmalskombinationen mit der „Population“ übereinstimmen. Um mit Hilfe der Stichprobenerhebung – ihr Gegenstück ist die sogenannte Vollerhebung – gültige Aussagen zu einer Population treffen zu können, müssen die Stichproben möglichst dieses Postulat der Repräsentativität erfüllen.

Für die nach diesen Prinzipien erfolgte Datenerhebung wurden – wie bereits mehrfach erwähnt – die Schülerinnen und Schüler der vierten Primarschulstufe in Brig als Grundgesamtheit gewählt. Die Wahl des Untersuchungsstandorts ist nicht unbedacht erfolgt. Zum einen weisen diese Schulklassen eine äusserst heterogene Zusammensetzung auf, die auf differenzierte Ergebnisse hoffen lassen. Zum anderen verfügt das Städtchen am Fusse des Simplonpasses über eine mit einem umfassenden Angebot an Kinderliteratur und alternativen Medien ausgestattete Mediathek, die für alle Probandinnen und Probanden sowie für deren Familien problemlos zu erreichen und unentgeltlich zu nutzen ist.

Die Entscheidung, eine Untersuchung der Lesegewohnheiten im neuen medialen Umfeld mit zehnjährigen Schülerinnen und Schülern durchzuführen, liegt darin begründet, dass diese sich in der problematischen Phase des sogenannten ersten „Leseknicks“ befinden. Während dieses Einbruchs nimmt die Motivation zu Lesen drastisch ab, nachdem die Heranwachsenden in den davorliegenden Stufen noch hochmotiviert den Lese- und Schreiblernprozess absolviert haben. So lesen fast vier Fünftel aller Kinder im ersten und zweiten Schuljahr auch während ihrer Freizeit gerne. In der dritten bis sechsten Klasse gilt dies

nur noch für rund einen Drittel (vgl. Harmgarth, 1997, S. 30). Das bedeutet, dass das Lesen kurz nach der Alphabetisierung für einen grossen Teil der Schulkinder zur Belastung wird. Die Entwicklung, die lange zu wenig wahrgenommen wurde, lässt sich wohl mit dem ausgedehnten Alphabetisierungsprozess in Verbindung bringen. Ein Scheitern droht besonders häufig dann, wenn das Lesen im familiären Bereich vernachlässigt wird. Denn nur hier findet ein Lesen in privatem Rahmen statt, das massgeblich zum Reifen der Lesekompetenz und zu einer umfassenden Lesesozialisation beiträgt (vgl. Bucher, 2002, S. 29; Sträuli Arslan et al., 2005, S. 15).

3. Die Datenerhebung

Im Unterschied zur Laborforschung, für welche der Forschende eine künstliche, speziell zu Untersuchungszwecken geschaffene Umgebung generiert, integrieren Feldstudien Ausschnitte des natürlichen Lebensraums von Menschen. Das Ziel solcher Erhebungen besteht darin, überschaubare Einheiten menschlichen (Zusammen-)Lebens möglichst ganzheitlich zu erfassen und zu dokumentieren, um bestimmte Strukturen und Prozesse nach vorgegebenen Fragestellungen analysieren zu können. Diese Grundsätze befolgend – wurde für die Datenerhebung insbesondere darauf geachtet, dass sich die Schülerinnen und Schüler nicht verunsichert fühlten. Die Klassenlehrpersonen händigten die Fragebögen an die Schulkinder aus, wobei ausdrücklich erwähnt wurde, dass das Ausfüllen für jedes Kind fakultativ sei und die Daten anonym erhoben werden. Die Kinder erhielten daraufhin den Auftrag, die Fragen zu Hause gemeinsam mit einem Elternteil auszufüllen. Diese Hinzuziehung der Eltern erfolgte in erster Linie, weil es für Kinder der untersuchten Altersstufe nur unzureichend möglich ist, das eigene Leseverhalten vollumfänglich zu erfassen und zu analysieren. Weiter spielte eine Rolle, dass der Fragebogen auch Angaben zum Leseverhalten der Eltern und weiterer Familienmitglieder beinhaltet. Ein letzter Nebeneffekt, der durch die gemeinsame Auseinandersetzung von Eltern und Kindern mit den familiären Lesegewohnheiten zu erzielen war, bestand in einer kritischen Reflexion des Elternhauses sowohl mit dem eigenen als auch indirekt mit dem Leseverhalten ihrer Kinder. Wird doch die Haltung der Kinder massgeblich vom elterlichen Vorbild mitgeformt.

3.1 Die Befragung

Die empirische Datenerhebung verfügt über eine ganze Reihe von Methoden, die sich dazu eignen Funktionen und Ausschnitte der Lebenswirklichkeit gemäss den geschilderten Grundsätzen wissenschaftlich zu untersuchen. Zu den wichtigsten zählen etwa das Interview, die Beobachtung, die Inhaltsanalyse und die Befragung (vgl. Bortz, 2002, S. 137), wobei letzteres Hilfsmittel als die in den empirischen Sozialwissenschaften am häufigsten angewandte Methode gilt. So werden bis zu 90 Prozent aller Daten mittels Befragungen gewonnen. Grundsätzlich ist zwischen der mündlichen Befragung in Form von Interviews und der schriftlichen, mit Fragebogen operierenden Befragung zu unterscheiden, wobei sich die beiden Erhebungsarten insbesondere über eine unterschiedliche Erhebungssituation auszeichnen. Dass die letztere Variante Anonymität gewährleistet, wirkt sich in der Regel günstig auf die Bereitschaft zu ehrlichen Angaben aus. Da die Teilnehmenden zur Beantwortung mehr Zeit aufwenden können, erfolgt zudem meist eine gründlichere Auseinandersetzung mit der Problematik. Als nachteilig erweist sich einzig die mangelnde Kontrollierbarkeit der Erhebungssituation (vgl. Bortz, 2002, S. 237, 253).

3.2 Die schriftliche Befragung

Die aufgeführten Gründe spielten eine Rolle bei der Wahl der Befragungsmethode für die vorliegende Studie. Als entscheidend erwies sich jedoch auch, dass nicht nur die Schülerinnen und Schüler, sondern auch deren Eltern zum Leseverhalten ihrer Kinder Auskunft geben sollten. Die standardisierten Fragebögen wurden deshalb den Kindern mit nach Hause gegeben, wo sie diese gemeinsam mit ihren Eltern ausgefüllt haben. Weil die Fragestellungen der vorliegenden Untersuchung vor allem das ausserschulische Lesen fokussieren, das stark vom familiären Hintergrund geprägt wird, war diese Vorgehensweise

unabdingbar. Denn nur auf diese Weise konnten für die untersuchte Altersgruppe auch korrekte und vollständige Angaben gewonnen werden.

Die Zusammenstellung eines Fragebogens, der von den Zielpersonen nur schriftlich beantwortet wird, erfordert im Vorfeld eingehende konzeptuelle Erwägungen. Der Aufbau kann sich am sogenannten „Trichterprinzip“ orientieren, das allgemein formulierte Fragen – quasi zum Aufwärmen – an den Anfang und konkretere und detaillierte Fragen weiter unten in den Fragebogen stellt (vgl. Moser, 2003, S. 101). Einen weiteren Anknüpfungspunkt bietet das System von offenen und geschlossenen Fragen. Während eine geschlossene Frage verschiedene vorgegebene Antwortvarianten zulässt, muss die Antwort auf eine offene Frage vom Befragten selbst formulieren werden (vgl. Holm, 1975, S. 52).

Auch im Fragebogen der vorliegenden Untersuchung wurden diese Prinzipien angewandt: So stehen zu Beginn einige allgemein gehaltene Fragen zum familiären Umfeld, zum Alter und zur Freizeitgestaltung der Kinder. Erst der folgende Fragenkatalog zielt auf die Lesegegewohnheiten, die Medien- und Bibliotheksnutzung sowie die Anschlusskommunikation – also das Lektüreverhalten der Kinder im neuen Medienumfeld – ab. Insgesamt ergänzen dabei offene Fragen, die der Antwortgestaltung der Probandinnen und Probanden einiges an Spielraum einräumen und eine Auswertung auf qualitativer Basis erfordern, geschlossene Fragenstellungen, die einen konkreten statistischen Datengewinn in Aussicht stellen. Die mit der beschriebenen Methodik durchgeführte schriftliche Befragung sollte einerseits Daten zum Leseverhalten, seinem Stellenwert im Rahmen der Freizeitaktivitäten und die Beziehung zur Nutzung der übrigen verwendeten Medien ermitteln. Andererseits wurde der Fragebogen auch so gestaltet, dass qualitative Aspekte des Lesens – etwa subjektiv perzipierte Buchfunktionen, Lesepräferenzen, Lesestoffbeschaffung und genutzte Lesestoffe etc. – abgeklärt werden konnten. Ein besonderes Gewicht wurde schliesslich der Aufdeckung von leseursächlichen und lesehemmenden Faktoren eingeräumt. Insgesamt sollte das Phänomen Lesen möglichst differenziert erfasst und die vielfältigen Beziehungen der Kinder zur Literatur aufgedeckt werden.

4. Die Datenauswertung

Zur Auswertung der mittels der Fragebögen erhobenen Daten hat das zur anschaulichen graphischen Darstellung der Ergebnisse hervorragend geeignete Tabellenkalkulationsprogramm EXCEL Anwendung gefunden. Im Vorfeld der elektronischen Datenverarbeitung wurden zunächst alle Formulare auf Fehlerquellen – wie Unvollständigkeit, Korrektheit der objektiv überprüfbaren Angaben der befragten Schulkinder etc. – hin überprüft. Schliesslich wurde den einzelnen Probandinnen und Probanden oder Fragebögen respektive den einzelnen Datensätzen während der Digitalisierung der Fragebögen jeweils eine Kennnummer zugewiesen, so dass eine einwandfreie Identifizierung der Informationseinheiten gewährleistet und Aufnahmefehler möglichst eliminiert werden konnten. Abschliessend wurden die Daten gemäss den einleitend umschriebenen Fragestellungen umfassend ausgewertet. Die Ergebnisse dieser Evaluation sollen im Folgenden en détail präsentiert werden.

VI. Empirischer Teil

1. Darstellung der Ergebnisse

1.1 Charakteristika der Testgruppe

Die in der Datenerhebung berücksichtigten Schulklassen weisen eine Gesamtzahl von 26 Schülerinnen und Schülern auf, die bis auf wenige Ausnahmen zehn Jahre alt sind. Das Gleichgewicht zwischen den Geschlechtern ist fast ausgewogen: die beiden Schulklassen weisen eine Überzahl von nur zwei männlichen Schülern auf. Wie der untenstehenden Tabelle entnommen werden kann, lebt der Grossteil der Probandinnen und Probanden in Familien, die mindestens zwei Kinder umfassen. Lediglich ein Schüler und eine Schülerin sind Einzelkinder. Die Familien umfassen damit durchschnittlich 2.42 Kinder, was deutlich über dem schweizerischen Durchschnitt liegt, der seit ca. zehn Jahren jeweils um die 1.5 Kinder pro Familie verbucht. Die meisten Schülerinnen und Schüler der Untersuchungsklassen haben also ein bis zwei Geschwister. Dieser Sachverhalt erweist sich deshalb als relevant, da angenommen wird, dass Peergruppen ebenso wie die familiären Bedingungen das ausserschulische Leseverhalten von Kindern mit beeinflussen können (Abb. 4).

Geschlecht	Geschwister				
	keine	1	2	3	4
Mädchen	1	7	4		
Knaben	1	7	4	1	1

Abb. 4 Geschlecht und Geschwisterzahl der befragten Schülerinnen und Schüler

1.2 Der generelle Stellenwert des Lesens

Die grundlegende Haltung der Schülerinnen und Schüler zum Lesen gestaltet sich prozentual betrachtet durchaus positiv. Gaben doch 23 von insgesamt 26 befragten Schulkindern an, gerne zu lesen. Dies entspricht einem Anteil von mehr als 88 Prozent (vgl. Abb. 5). Es fällt auf, dass die sehr kleine Gruppe von drei Kindern, die das Lesen als eine negative Tätigkeit einstufte, ein gemeinsames Merkmal in ihrer sozialen Umgebung aufweisen: alle Mitglieder dieses Zirkels verfügen über lediglich ein Geschwister.

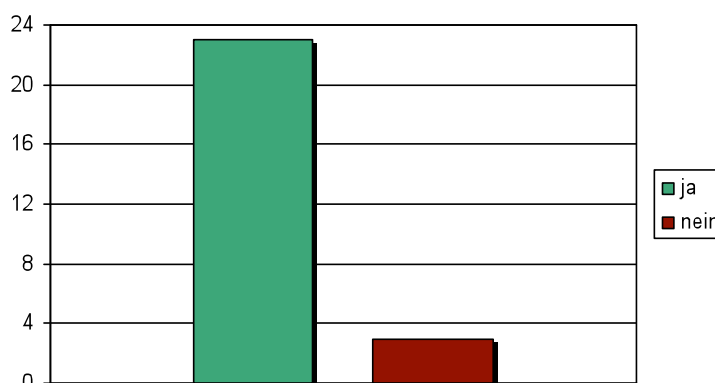


Abb. 5 Frage: List du gerne?

Als auffallend erweist sich zudem bei diesen drei Kindern, die wenig Freude am Lesen bekunden, dass sie angeben, von ihren Eltern oft (täglich) bis manchmal (einmal in der

Woche) zum Lesen ermuntert zu werden. Entsprechend breit gestaltet sich dagegen die Palette an Möglichkeiten bei den übrigen 23, den lesefreudigen Kindern, die sowohl mit einem als auch mit mehreren Geschwistern zusammen oder denn als Einzelkinder leben. Da jedoch auch in dieser Gruppe der Grossteil der Kinder über nur ein Geschwister verfügt, scheint offenkundig, dass die Geschwisterzahl an und für sich die Lesefreude und -bereitschaft nicht auf eine generelle Art und Weise zu beeinflussen vermag.

In eine ähnlich positive Richtung weist die an die Schülerinnen und Schüler gerichtete Frage, ob sie freiwillig lesen oder ob sie eine Autoritätsperson zum Lesen animieren muss (Abb. 6). Denn die Mehrzahl der Testpersonen (88,5 %) macht die Angabe, freiwillig die Lektüre eines Buchs in Angriff zu nehmen. Daraus lässt sich schliessen, dass der Lese-prozess – trotz des breiten Alternativangebots an Medien – doch eine wichtige Rolle im Leben der Kinder spielt. Wie die Aussagen der Kinder zeigen, fällt es den meisten Schülerinnen und Schülern leicht, sich selbst auf eigene Initiative hin zum Lesen zu motivieren. Das bedeutet, dass die Primarschülerinnen und -schüler aus Brig der Lektüre – zumindest unterschwellig – wohl auch einen Mehrwert zuschreiben.

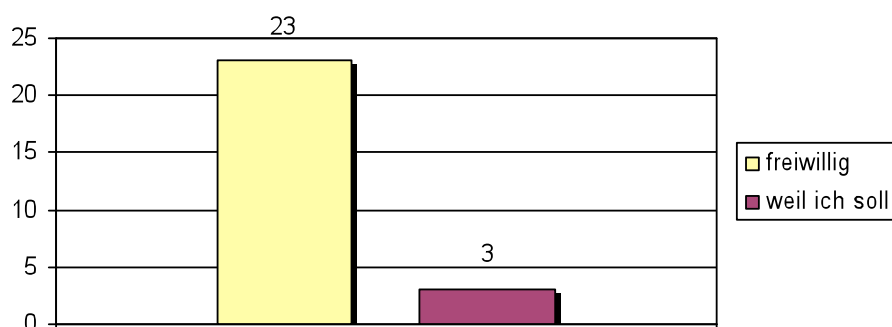


Abb. 6 Frage: Liest du freiwillig?

1.3 Die lesefördernde Rolle der Mutter

Garbe (2002, S. 11) spricht besonders der Mutter innerhalb der Familie eine tragende Rolle in der Beeinflussung von Leselust und Lesemotivation der Kinder zu. Diese Annahme wird durch die erhobenen Daten vollends bestätigt, denn neben der Eigenmotivation nehmen auch in den untersuchten Briger Schulklassen die Mütter entscheidend Rückwirkung auf die Leseaktivitäten ihrer Kinder, wie Abb. 7 verdeutlicht. Sowohl die schulischen als auch die übrigen familiären Bezugspersonen werden in deutlich geringerem Ausmass als Leseanimatoren angeführt. Dass neben der von den Kindern angegebenen Eigenmotivation insbesondere die Mütter eine tragende Rolle in der Animation ihrer Kinder zum Lesen einnehmen, unterstreicht einmal mehr, dass die Lesesozialisation nicht nur in der Schule erfolgt, sondern auch wesentlich von der Institution Familie mitbeeinflusst wird.

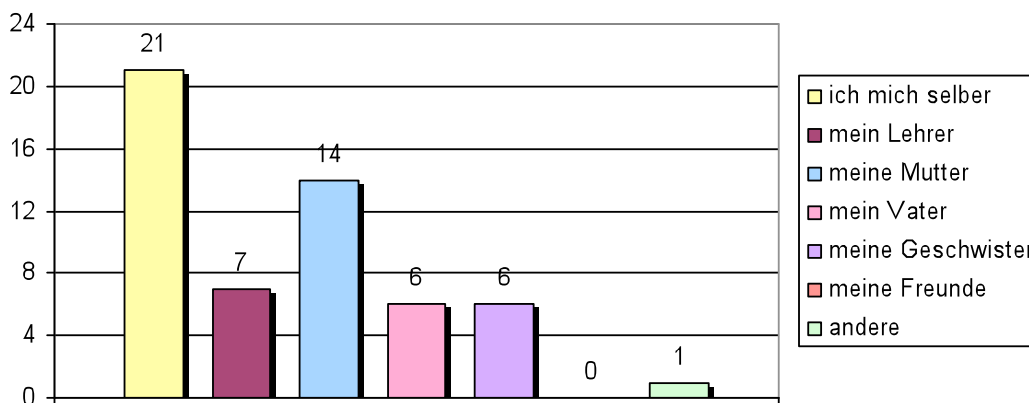


Abb. 7 Frage: Wer animiert dich zum Lesen?

In den meisten der befragten Familien (58 %) ist es denn auffälligerweise ebenso die Mutter, die zuhause am häufigsten liest, und damit zugleich eine lesebezogene Vorbildfunktion einnimmt. Sie stellt deshalb generell die Hauptbezugsperson von Kindern in Lesefragen dar (vgl. Abb. 8).

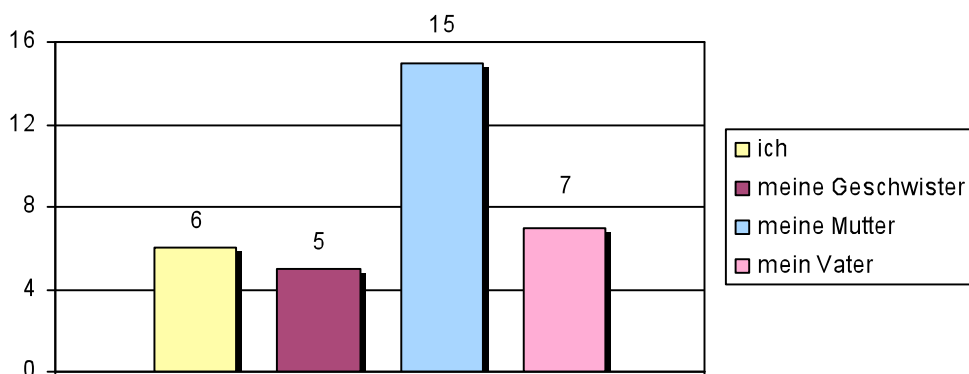


Abb. 8 Frage: Wer liest bei euch zuhause am meisten?

Da die vorliegende Studie den ausserschulischen Stellenwert des Lesens ins Blickfeld fasst, sollen im Folgenden die Rolle zum einen der lesemotivierende Einfluss der Familie generell, zum anderen aber auch derjenige von sogenannten Peer-Gruppen, wie sie Gleichaltrige darstellen, näher beleuchtet werden.

1.4 Die innerfamiliäre Lesesituation

Wie Hurrelmann (1993) nachgewiesen hat, beeinflusst das Leseklima innerhalb einer Familie das Leseverhalten von Kindern auf entscheidende Art und Weise. So stellt etwa der Buchbesitz der Eltern einen wesentlichen Faktor der Förderung von der Leseaktivität und -frequenz des Nachwuchses dar. Diese positive Grundvoraussetzung ist bei nahezu allen Schülerinnen und Schülern der untersuchten vierten Primarschulstufe gegeben. Lediglich ein einziges Kind gab an, dass seine Eltern keine Bücher besitzen (vgl. Abb. 9).

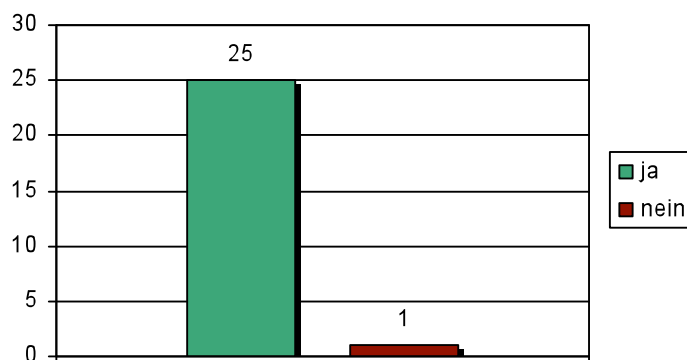


Abb. 9 Frage: Besitzen deine Eltern Bücher?

Der Buchbesitz allein reicht jedoch zur aktiven elterlichen Leseförderung ihrer Kinder nicht aus: Ist es doch in erster Linie die von den Erwachsenen vorgelebte Lesesituation, die sich in der Wahrnehmung der Heranwachsenden besonders manifestiert. 81 % der Eltern der Briger Primarschülerinnen und -schüler lesen täglich und leben ihren Kindern damit eine selbstverständliche Verankerung des Lesens im Alltag vor. Diese familiäre Lesesozialisation unterstützt die Ausformung der Lesekompetenz entscheidend, obschon die Schule die Hauptvermittlerrolle im Leseprozess der Kinder wahrnimmt (vgl. Bertschi-Kauf-

mann et al., 2004. S. 27–28). Als wichtig erweist sich hier wohl auch die Frage nach den entsprechenden vorgelebten Leseinhalten, denn die Bewältigung eines Buchs erfordert mit Sicherheit erheblich mehr Lesekompetenz als das Durchblättern einer Illustrierten. Die Befragung der Kinder hat weiter gezeigt, dass die Lektüretätigkeiten der Eltern der Briger Primarschülerinnen und -schüler sowohl der Informationsbeschaffung als auch der Unterhaltung dienen (vgl. Abb. 10).

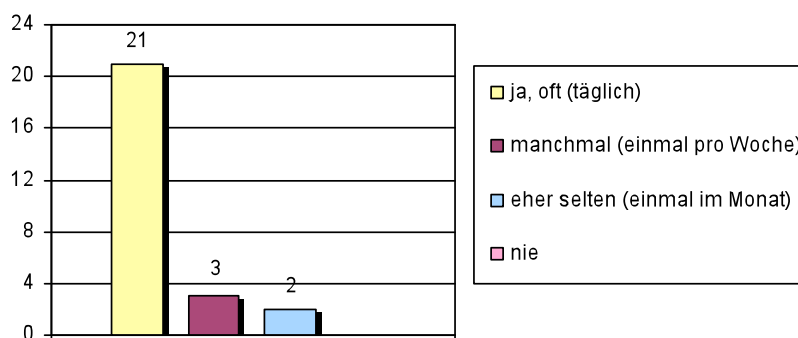


Abb. 10 Frage: Lesen deine Eltern zuhause?

Das Lektüremedium ersten Ranges ist die Tageszeitung, die in 88,5 % der Haushalte regelmässig gelesen wird. Auf dem zweiten Rang folgt denn auch sogleich das Buch, das in weit über der Hälfte der Familien des Öfteren Verwendung findet, wobei die hohe Verbreitungsrate von Fachliteratur mehr als der Hälfte der Familien sicherlich bemerkenswert, doch auch kritisch zu hinterfragen ist. Der regelmässige Konsum von Büchern dürfte nämlich generell eher in die belletristische Ecke weisen. In die Sphäre der Unterhaltung gehört schliesslich auch der regelmässige Konsum von Zeitschriften in rund 58 % der Haushaltungen. Generell gilt jedoch, dass das Lesen – ob nun zwecks Musse, Informationsbeschaffung oder Weiterbildung – einen von den Kindern bewusst miterlebten Stellenwert im elterlichen Alltag einnimmt (vgl. Abb. 11).

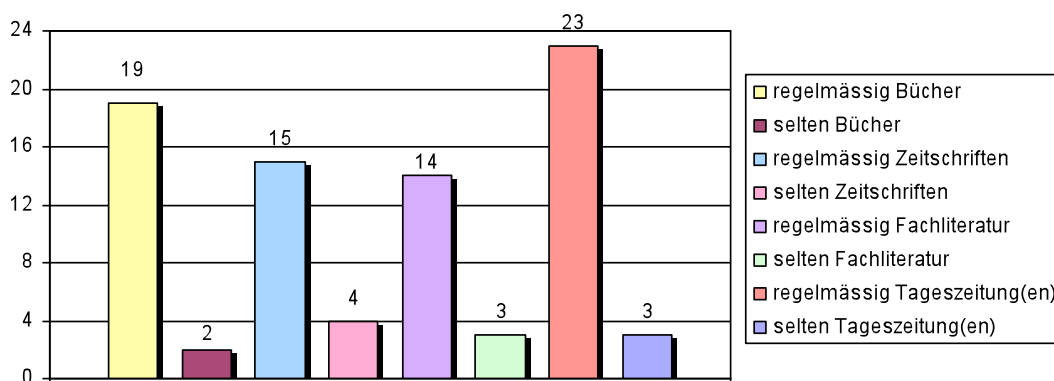


Abb. 11 Frage: Meine Eltern lesen...
(mehrere Optionen pro Kind möglich)

Wichtig ist jedoch nicht nur diese lesefördernde Vorbildfunktion der Eltern, sondern auch die Schaffung eines innerfamiliären Zugangs zu kindgerechter Literatur. Alle Testpersonen gaben diesbezüglich an, dass sie sich selbst im Besitz von Kinderbüchern wähnen, die im familiären Umfeld ausserhalb der Schule einen Lektürezugang gewähren (vgl. Abb. 12).

Dass die Eltern der Briger Primarschülerinnen und -schüler sich über den Kauf von Kinderliteratur hinaus um die Entwicklung der Lesekompetenz ihrer Sprösslinge bemühen, legt der Befund nahe, dass sich rund 70 % der Eltern täglich oder wöchentlich darum bemühen, ihre Kinder zum Lesen zu ermuntern (vgl. Abb. 13). Diese Motivationshilfen dürften sich als nicht unwichtig erweisen, zumal sich die Heranwachsenden in der kritischen

Phase des „Leseknicks“ befinden, der durch elterliche Kontrollen sicherlich abgefedert werden kann. Ein Entgegenwirken kann zudem durch eine gemeinschaftliche Lesesituationen erfolgen, denn nach Bertschi-Kaufmann (2004, S. 28) erfahren die Kinder die intensivste Leseförderung, indem die Eltern die Bücher der Kinder begleitend mitlesen.

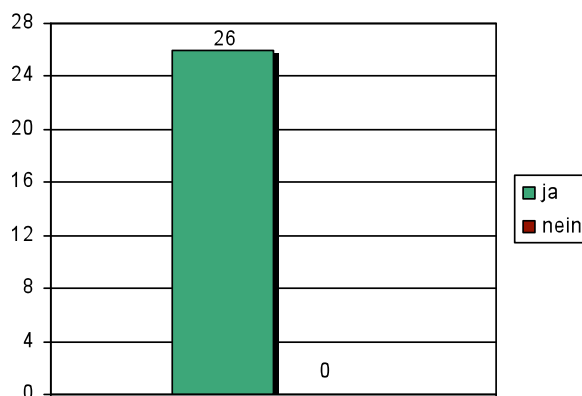


Abb. 12 Frage: *Besitzt du selber Bücher?*

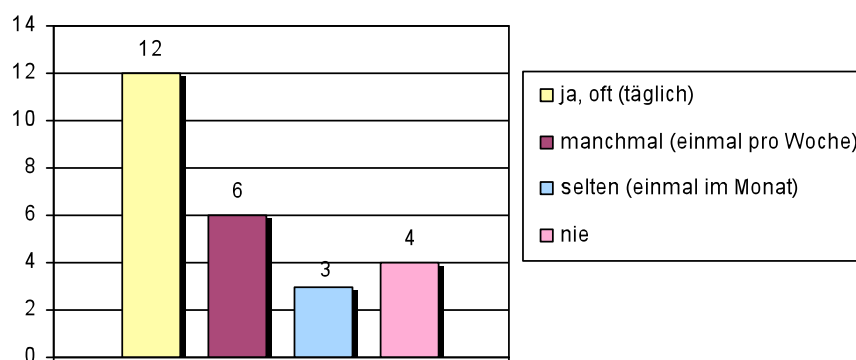


Abb. 13 Frage: *Ermuntern dich deine Eltern zum Lesen?*

Wie bereits mehrfach erwähnt, spielt schliesslich auch die gemeinsame Lesesituation von Eltern und Kind eine wichtige Rolle im Leselernprozess der Kinder, denn durch die gemeinsame Lektüre und das anschliessende Gespräch kann die Leselust gestützt werden. Die Befragung der Testkinder zeigt nun aber, dass sich diese Vorlesesituationen auf der entsprechenden Altersstufe allmählich zu dezimieren beginnen. Wahrscheinlich ziehen sich die Eltern, sobald der Nachwuchs über eine gewisse Sattelfestigkeit beim Lesen verfügt, allmählich von dieser Rolle zurück. So wird nur noch fünf der zehnjährigen Briger Schülerinnen und Schüler täglich und nur noch acht wöchentlich vorgelesen, während ebenfalls dreizehn Kinder über ein eher seltenes Vorkommen einer solchen Situation berichten (vgl. Abb. 14).

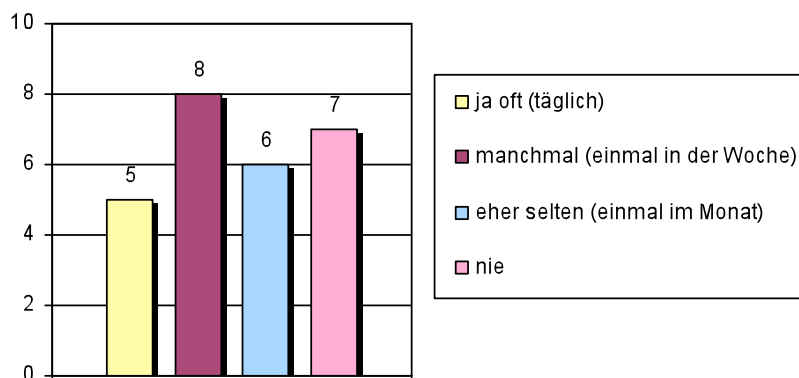


Abb. 14 Frage: *Lesen dir deine Eltern manchmal etwas vor?*

Garbe (2002) betont ausdrücklich, dass das kindliche Lesen keine ausschliesslich im stillen Kämmerlein ausgeübte Tätigkeit darstellen sollte. Es scheint jedoch, dass die Realität sich eher gegenläufig gestaltet und gemeinsame Lesesituationen in vielen Familien nur selten praktiziert werden (vgl. Abb. 15). Deshalb interessiert natürlich, zu welchem Zweck oder zu welcher Gelegenheit diese täglichen und wöchentlichen Momente, die immerhin 50 % der Schülerinnen und Schüler anführen, stattfinden (vgl. Abb. 16).

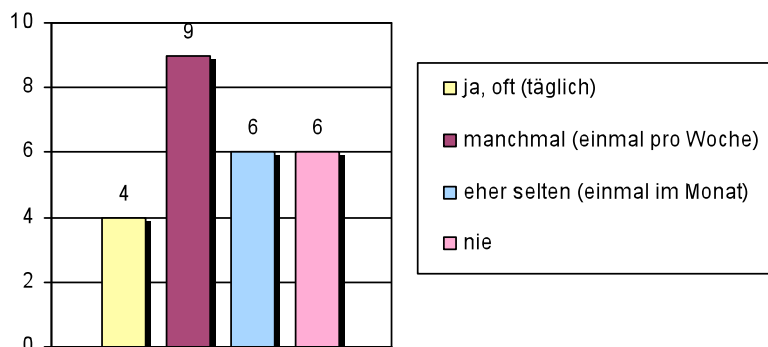


Abb. 15 Frage: Liest du zuhause auch gemeinsam mit deinen Eltern?

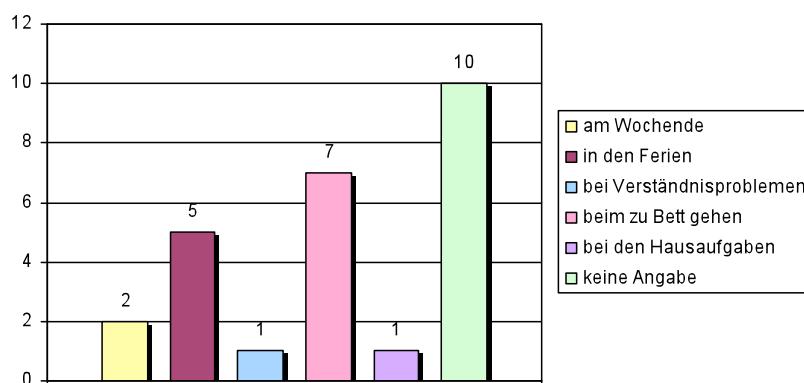


Abb. 16 Frage: Bei welcher Gelegenheit liest du gemeinsam mit deinen Eltern?

Dass viele Kinder angeben, vor dem Zubettgehen noch gemeinsam mit ihren Eltern zu lesen, weist auf ein oft von der frühen Kindheit an als Gutenachtritual exzerzierte Praktik hin, die sich auf der vierten Primarschulstufe immerhin noch bei 27 % der Kinder erhalten hat. Der Altersstufe entsprechend erweist sich jedoch als weitaus wichtiger, dass die Kinder die bewältigten Lesestoffe innerhalb ihrer Familie diskutieren können, was eine Reflexion des Leseprozesses einleitet und die Lesekompetenz weiter ausformt. Dass die Briger Eltern dieser wichtigen Rolle gerecht werden, beweist, dass rund 65 % respektive rund 23 % der Kinder ihre Lektüreinhalt innerfamiliär, das heisst mit den Eltern und Geschwistern besprechen (vgl. Abb. 17).

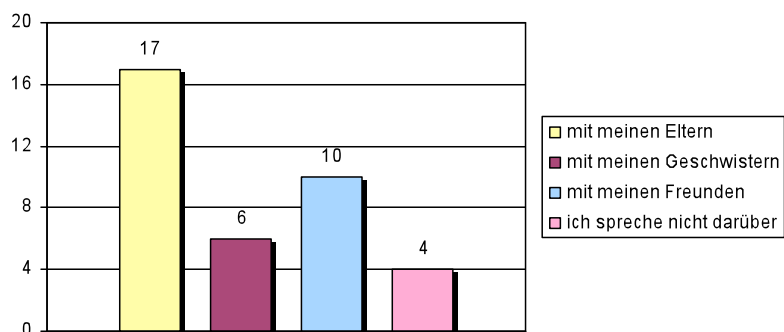


Abb. 17 Frage: Mit wem sprichst du über das Buch, das du gerade liest?
(mehrere Optionen pro Kind möglich)

Die Analysen zu den Funktionen der Familie im ausserschulischen Leseprozess der zehnjährigen Primarschülerinnen und Primarschüler hat damit erwiesen, dass in den Briger Elternhäusern die zentrale lektürebezogene Anschlusskommunikation gewährleistet ist. Zumeist findet diese hier – gemäss den Angaben der Primarschülerinnen und -schüler – innerhalb der Familie statt. Da für 38,5 % der Kinder jedoch auch Peers als das Lesen betreffende Gesprächspartner angegeben werden (Abb. 17), muss auch ihre Rolle betreffend die Freizeitlektüre im Folgenden eingehender thematisiert werden.

1.5 Der anschlusskommunikatorische Einfluss von Peer-Gruppen

Die Position des Lesens innerhalb der Freizeitgestaltung der befragten Oberwalliser Primarschülerinnen und Primarschüler wird durch die Frage, ob die Kinder aktuell die Lektüre eines Buches bewältigen, deutlich gestärkt (Abb. 18). Es hat sich nämlich gezeigt, dass ganze 88.5 % der Schülerinnen und -schüler aktuell ein Buch lesen, wobei besonders die Kinderbuchreihe „Die drei Fragezeichen“ einen herausragenden Stellenwert einnimmt. Dass vier Kinder einen solchen Band lesen, lässt auf eine gewisse Gruppendynamik schliessen. Ähnliches gilt für die Bücher „Ein Fall für dich und das Tiger-Team“, deren Lektüre sich zwei Kinder verschrieben haben. Zwar lässt sich im aktuellen Lektürespektrum der befragten Schülerinnen und Schüler kein „Harry Potter“-Effekt für bestimmte Lektüreangebote nachweisen, doch scheint, dass insbesondere aktuelle und auf die Bedürfnisse der Kinder ausgerichtete Leseinhalte die kindliche Leselust am ehesten aufkeimen lassen, worauf die aufgeführten Bücher deutlich hinweisen. Bei den „drei Fragezeichen“ einer Romanreihe über junge Detektive, dürfte allenfalls auch das Angebote an alternativen Medien zu diesem Thema eine Rolle spielen. Neben Verfilmungen gibt es dazu Hörspielserien zu den zahlreichen Abenteuern, welche die drei Hauptprotagonisten gemeinsam bewältigen. Dieses mediale Wechselspiel und das Angebot einer ganzen Reihe an Geschichten stellen wahrscheinlich einen besonderen Anreiz zur Lektüre dar.

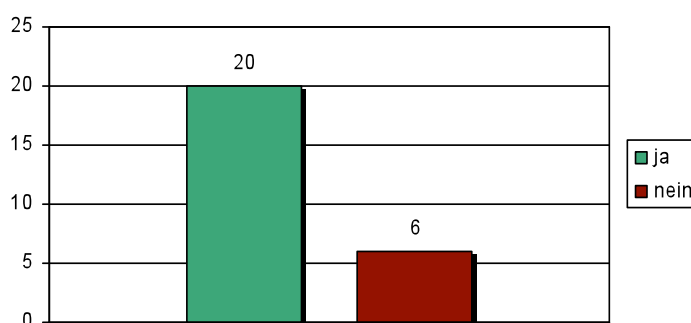


Abb. 18 Frage nach einer momentanen Lektüretätigkeit

Feierabend und Klinger sprechen den sogenannten *Peers* eine massgebliche Rolle in der kindlichen Lektürewahl zu. So sollen gleichaltrige Kinder und Jugendliche generell ihr Mediennutzungsverhalten durch gegenseitige Empfehlungen gedruckter und ungedruckter Informationsträger nachhaltig beeinflussen (vgl. Feierabend / Klinger, 2000, S. 519, zit. nach Bertschi-Kaufmann, 2004, S. 33). Es wurde versucht, eine solche Einflussnahme für das Buch im Gesamtrayon der Medienangebote zu verorten, indem insbesondere Fragen zu den Kommunikationsinhalten der Schülerinnen und Schüler gestellt wurden.

Als absolute mediale Spitzenreiter in der peerbezogenen Anschlusskommunikation der Oberwalliser Primarschülerinnen und -schüler haben sich der Fernseher (17 Nennungen) und das Medium Musik (14 Nennungen) herauskristallisiert (vgl. Abb. 19). Als eher erstaunlich mag gelten, dass die im Mittelfeld des kindlichen Medieninteresses positionierten Bücher in der Beliebtheitsskala noch vor dem Computer und Computerspielen rangieren, denn nach Feierabend und Klinger figurieren Bücher und Literatur auf der Rangliste der bevorzugten Gesprächsthemen weit hinter den digitalen Medien. Ob das Ergebnis mit dem Wissen der Kinder um das Thema der getätigten Datenerhebung korreliert werden muss, kann an dieser Stelle nicht nachgewiesen werden. Jedenfalls lässt sich dieses Re-

sultat aller Abweichungen zum Trotz grosso modo mit den Ergebnissen zur Frage nach den beliebtesten Freizeitaktivitäten der Briger Primarschülerinnen und -schüler durchaus korrelieren (vgl. Abb. 19). Die eher marginale Rolle des Internets und vor allem des Mobiltelefons sind dagegen wohl alterstechnisch begründet.

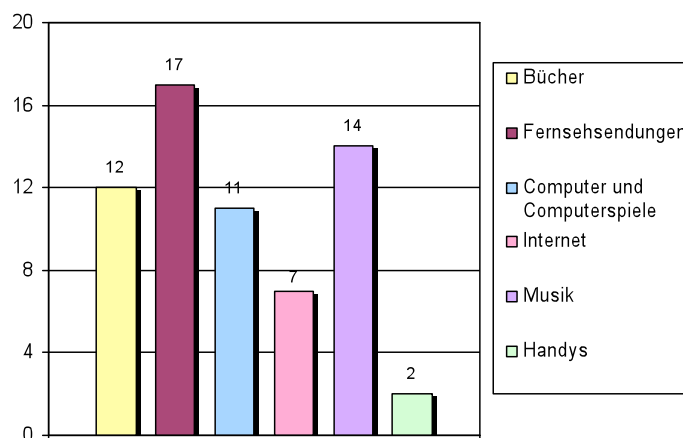


Abb. 19 Die medialen Inhalte der durch Peers bewirkten Anschlusskommunikation (mehrere Optionen pro Kind möglich)

Auf eine weitere Klärung des Einflusses von Peergruppen hoffen liess schliesslich auch die Frage nach der Lektürelust innerhalb des Freundeskreises. Denn da sich die Kinder der Altersstufe vermehrt an den Interessen von Gleichaltrigen, Freunden und Schulkollegen orientieren, dürften Lektürevorbilder im Umfeld theoretisch durchaus einen Nachahmeffekt einleiten. Die Oberwalliser Schülerinnen und Schüler gaben an, tendenziell über einen eher lesenden Freundeskreis zu verfügen, wobei die meisten sowohl mit nicht-lesenden als auch mit lesenden Altersgenossen Umgang pflegen (vgl. Abb. 20).

Lediglich zwei Kinder versicherten dahingegen, über gar keine Leser-Freunde zu verfügen. Der hohe Anteil der Schülerinnen und Schüler, die angaben, dass nur manche ihrer Freunde gerne lesen, lässt auf einen gewissen Unsicherheitsfaktor schliessen, der sich allenfalls dadurch erklären lässt, dass Bücher und Literatur nicht wie die digitalen Medien zu den Top-Gesprächsthemen gehören. Es scheint, dass die Heranwachsende generell eher wenig über das Lesen sprechen, was auch die Ergebnisse zur Frage nach Buchempfehlungen von Freunden nahelegen (vgl. Abb. 21). So erhalten mehr als die Hälfte der befragten Kinder keine Buchtipps von Seiten ihrer Freunde.

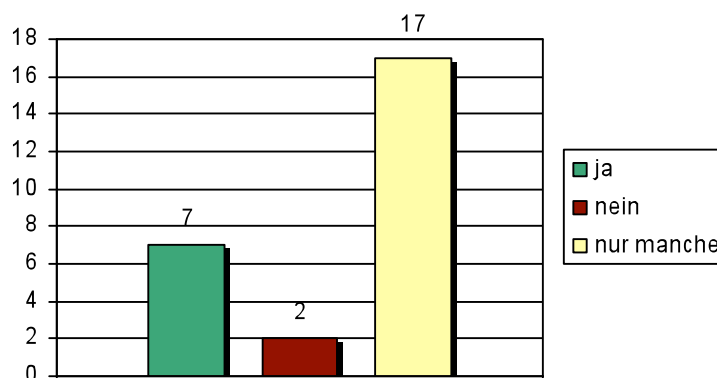


Abb. 20 Frage: Lesen deine Freunde gerne Bücher?

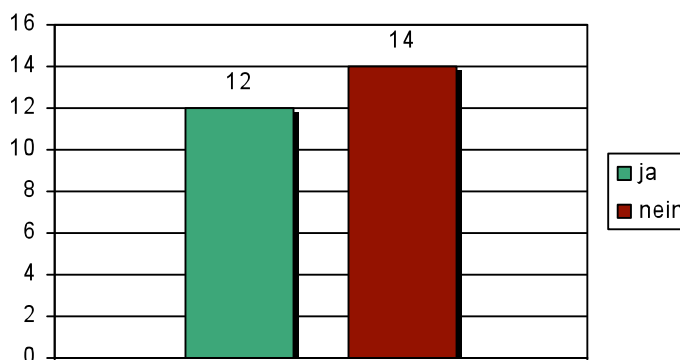


Abb. 21 Frage: Empfehlen deine Freunde dir gewisse Bücher?

Insgesamt gestaltet sich die Rolle der Familie im Hinblick auf das ausserschulische Lesen der Briger Primarschülerinnen und -schüler als weitaus bestimmender als diejenige von Peer-Gruppen. Dies mag wohl auch von der untersuchten Altersgruppe massgeblich vorbestimmt sein: verbringen doch zehnjährige Kinder in der Regel einen nicht unerheblichen Teil ihrer Zeit – auch der Freizeit – im Kreis der Familie. Die von den Schülerinnen und Schülern getroffenen Angaben zu den beliebtesten Freizeitaktivitäten weisen denn auch in einigen Punkten in diese Richtung. So führten mehrere Kinder an, dass sie des Öfteren gemeinsam mit verschiedenen Familienmitgliedern ihre Freizeitgestaltung ausfüllen, indem etwa gekocht oder gegärtnert wird oder technische Hobbies zum Zug kommen.

1.6 Die ausserschulischen Lesegewohnheiten

Wie sich die ausserschulischen Lesegewohnheiten der Schülerinnen und Schüler en détail gestalten, verdeutlicht die untenstehende Grafik (Abb. 22). Im Alltag der Kinder findet die Lektüre vor allem nach der Bewältigung der regulären Schulzeit am Abend statt. Unter der im Fragebogen gebotenen Antwortoption „andere“ gaben die Probandinnen und Probanden denn auch verstärkt an, dass sie gerne vor dem Schlafengehen noch lesen. Eher selten werden dagegen diejenigen Tageszeiten zum Lesen genutzt, die durch den Schulalltag bereits sehr stark vereinnahmt und vorstrukturiert sind (Morgen/Mittag). Dagegen werden gemäss den Angaben der Schülerinnen und Schüler die Ferien und die Wochenenden, also generell die schulfreien Intervalle, bevorzugt für eine Lektüre in Anspruch genommen. Das Buch besitzt also durchaus einen festen Platz im ausserschulischen Lebensbereich der Briger Primarschülerinnen und -schüler.

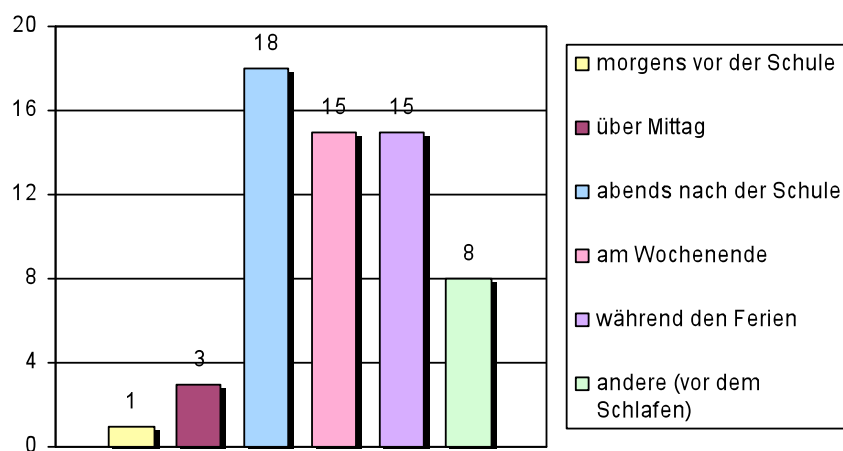


Abb. 22 Frage: Wann liest du gewöhnlich? (mehrere Optionen pro Kind möglich)

Im Tagesgeschehen nimmt dabei der Leseprozess durchschnittlich eine Zeitspanne von 15 bis 30 Minuten am Tag ein. Nur sehr wenige Kinder, das heisst zwei Testpersonen, (vgl. Abb. 23) gaben an, nicht täglich zu lesen. Interessanterweise handelt es sich bei diesen beiden Schülerinnen/Schülern nicht um Kinder aus derjenigen Gruppe, die angab, generell nicht gerne zu lesen. Entsprechend haben die Schülerinnen und Schüler, welche die Frage nach ihrer Leselust negativ beantwortet haben, gleichzeitig angeführt, dass sie durchschnittlich ca. 15 Minuten am Tag der Lektüre widmen.

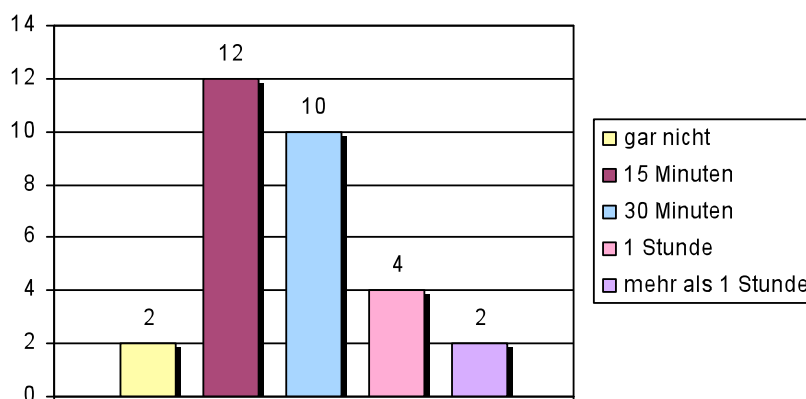


Abb. 23 Frage: Wie lange liest du pro Tag?

1.7 Die Qualifizierung der ausserschulischen Lektüre

Weiterführende Aufschlüsse zum Stellenwert des Lesens im Alltag der Kinder liefern die von den Testkindern zugeteilten qualitativen Bewertungen des Lesens. Das Ziel der einzelnen Fragestellungen bestand darin, die Qualität der Lektüre zwischen einer freiwillig ausgeübten Freizeitbeschäftigung und dem von aussen aufgezwungenen Müssen zu verorten (vgl. Abb. 24–29).

Auf die Frage hin, welche Wertigkeit die Kinder dem Lesen als Freizeitaktivität – gemeinhin im kindlichen Vokabular ein positiv bewerteter Begriff – zuteilen, fiel bei nahezu der Hälfte der Kinder die Wahl auf die positivste aller möglichen Auswahloptionen (Abb. 24). Bei zwölf weiteren Probandinnen und Probanden wurde das Lesen in zweiter, dritter oder vierter Wahl als Freizeitbeschäftigung betrachtet. Diese positive Qualifizierung der Kinder wird bestätigt durch die Ergebnisse zur Bewertung des Lesens als Spass fördernde Tätigkeit (Abb. 25) und als Unterhaltungsmittel (Abb. 26). Denn für neun von 26 Oberwalliser Schülerinnen und Schüler stellt die Lektüre eines Buchs in erster oder zweiter Wahl zugleich einen Spassfaktor dar, was deutlich unterstreicht dass ein Grossteil der Kinder freiwillig und mit Freude liest. In der dritten Wahl sind es noch acht Kinder, die das Lesen als Spass fördernd betrachten. Die Wertung des Lesens als unterhaltend – vor allem in zweiter, dritter und vierter Wahl – durch ganze 22 Kinder weist ebenfalls in eine positive Richtung. Die Schülerinnen und Schüler dürften bei diesen positiven Zuweisungen sicherlich an die von ihnen als aktuelle Lektüreinhalt aufgeführten Kinderbücher gedacht haben. Nicht ganz so durchschlagend positiv wie die oben genannten Bewertungen ist das Lesen aus Langeweile (Abb. 27). Doch dass auch bei diesem Gemütszustand gerne auf das Lesen zurückgegriffen wird, legt einen hervorgehobenen Status des Mediums Buch in der breiten Platte der Medienangebote nahe. Demgemäss stellt bei den Primarschülerinnen und -schülern auch ein willkommener Zeitvertreib bei Langeweile dar, was die Bewertung in erster, zweiter und dritter Wahl durch ganze dreizehn Kinder bestätigt.

Auf ein positives Bild des Lesens innerhalb der Freizeitgestaltung der Kinder weisen schliesslich auch die Fragen nach der Wertung der Lektüre als Hausaufgabe (Abb. 28) und als Muss hin (Abb. 29). Ein hoher Anteil von 13 respektive 16 Kindern wählt die Option „Lesen als Hausaufgabe“ erst im fünften und diejenige des „Lesens als Muss“ gar erst im sechsten Rang. Das Lesen wird also keineswegs gleichgesetzt mit dem Ausfüllen etwa eines Mathematikarbeitsblattes.

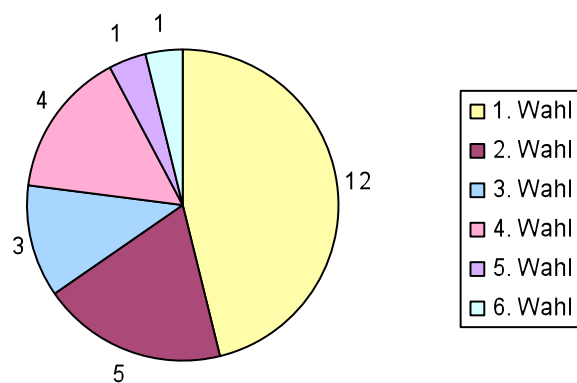


Abb. 24 Bewertung des Postulats „Lesen ist für mich eine Freizeitbeschäftigung“

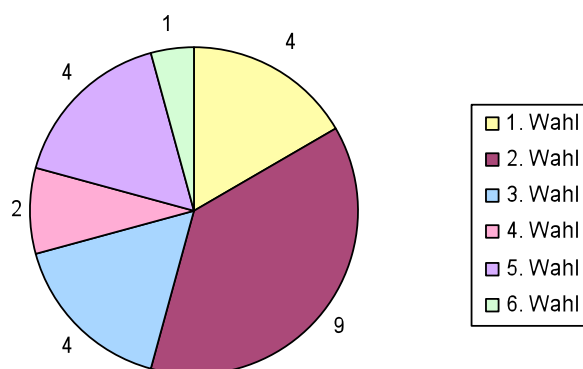


Abb. 25 Bewertung des Postulats „Lesen ist für mich Spass haben“

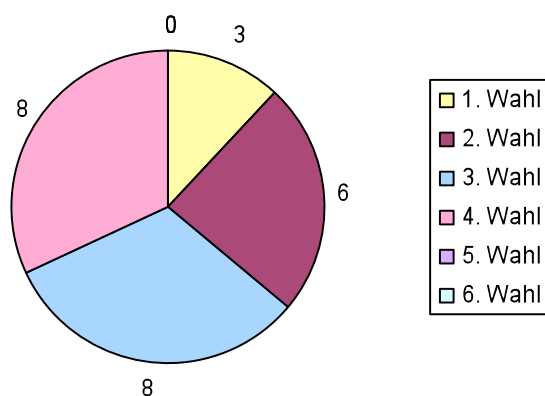


Abb. 26 Bewertung des Postulats „Lesen ist für mich Unterhaltung“

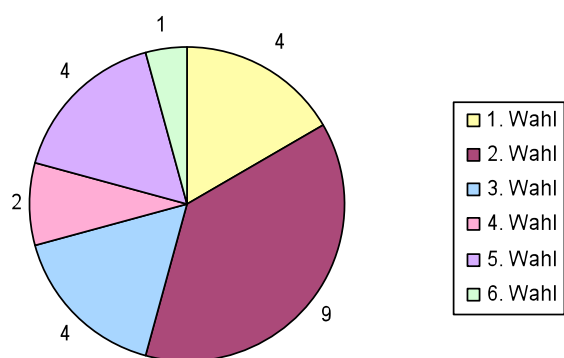


Abb. 27 Bewertung des Postulats „Lesen ist für mich Zeitvertreib bei Langeweile“

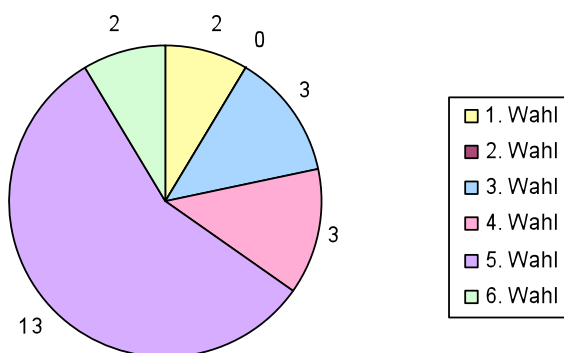


Abb. 28 Bewertung des Postulats „Lesen ist für mich eine Hausaufgabe“

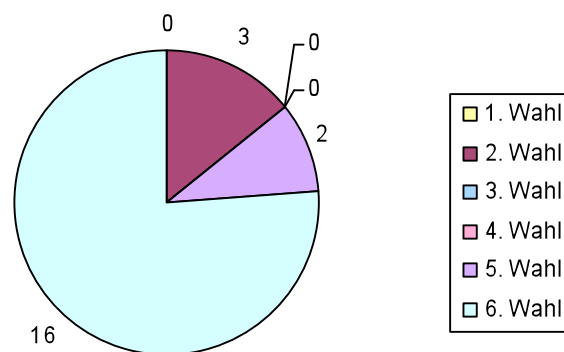


Abb. 29 Bewertung des Postulats „Lesen ist für mich ein Muss“

1.7.1 Die Qualifizierung der ausserschulischen Lektüre im medialen Umfeld

Alternative Freizeitaktivitäten üben erwiesenermassen oftmals einen Verdrängungseffekt auf die Leselust von Kindern aus, was die erhobenen Daten zum Teil bestätigten. So rangiert als beliebteste Freizeitbeschäftigung überhaupt der Sport, wobei neben dem Fussball auch Unihockey, Radfahren sowie weitere schweisstreibende Betätigungen genannt werden. An zweiter Stelle folgt nahezu gleichwertig der Bereich der Spiele. Diese Freizeitkategorie umfasst sowohl unterhaltende Spiele als auch das Spielen mit Kameradinnen und Kameraden. Die Umfragewerte zeigen, dass im ersten Bereich das Lesen, der Gebrauch von Computern und Spielkonsolen sowie das Musikhören in der Rangliste der beliebtesten Freizeitbeschäftigungen an vorderster Stelle gleichauf liegen. Daneben spielen auch das Malen und der TV-Konsum in diesem Spektrum eine wichtige Rolle. Hurrelmann und Groeben postulieren, dass mehr als 80 Prozent der Kinder täglich fernsehen, was jedoch für die vorliegende Studie relativiert werden muss. Die Umfrage zeigt nämlich deutlich, dass der Fernseher zwar einen oft in Anspruch genommenen Zeitvertreib darstellt, jedoch nicht zu den allerbeliebtesten Freizeitaktivitäten der Briger Primarschülerinnen und -schüler gehört. Generell nutzen diejenigen Kinder, die das Lesen als beliebtesten Freizeitvertrieb angegeben haben, parallel auch andere Medien wie den Computer oder CD's. Dagegen zählen diejenigen Schulkinder, die nur die modernen Medien wie Computer, Spielkonsolen usw. als Freizeitaktivitäten angegeben haben, die Lektüre nicht zu ihren bevorzugten Beschäftigungen ausserhalb der Schulzeit. Dies trifft auf einen Grossteil oder fast 35 % der Testpersonen zu, die als beliebteste Freizeitaktivität nur die Nutzung von modernen Medien, in Varianten etwa mit sportlichen Hobbies kombinierend, angegeben hat (vgl. Abb. 30).

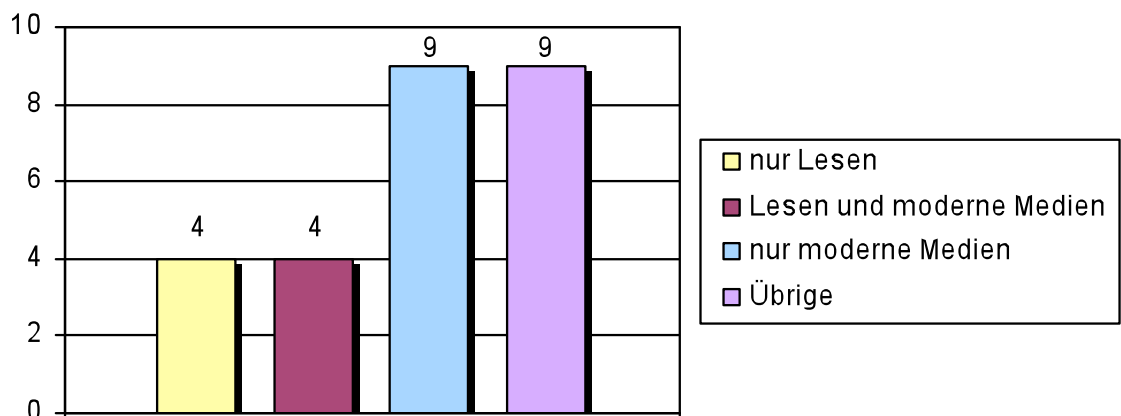


Abb. 30 Die beliebtesten Medien der Freizeitgestaltung

Diese Verortung des Buchs im medialen Mittelfeld der kindlichen Präferenzen wird durch die von den Kindern in der Freizeit benutzten Medienangebote deutlich unterstrichen, denn nur sechs Kinder gaben das Buch in erster Wahl als liebste Freizeitbeschäftigung an (vgl. Abb. 31). Dass jedoch auf der anderen Seite nur sechs Schülerinnen und Schüler dieses gedruckte Medium in fünfter, sechster und siebter Wahl angeben, spricht für die anhaltende Attraktivität des Buchs und widerlegt entsprechend ganz deutlich alle Ausrufe und Befürchtungen seiner Verdrängung aus der Palette der bevorzugten kindlichen Mediennutzung.

Die Frage nach denjenigen Medien, die das Buch in die mittleren Reihen verweisen, beantwortete eindeutig die Befragung nach den Bewertungen der Medien Computer, Fernseher und Spielkonsolen. Die Auswertung hat deutlich erwiesen, dass diese digitalen Medien auf die Briger Heranwachsenden einen grossen Reiz ausüben und einen entsprechend breiten Raum in ihrer Freizeitgestaltung einnehmen. Im Jahr 2007 besaßen

denn auch gemäss Bundesamt für Statistik rund 76 Prozent aller Haushalte in der Schweiz mindestens einen Computer (vgl. Bundesamt für Statistik, 2007, S. 2). Auch verfügen viele Kinder bereits im Primarschulalter über ein eigenes Gerät. Deutlich mehr als die Hälfte der Briger Testkinder gaben dementsprechend in erster, zweiter oder dritter Wahl an, dass sie bei offener Wahl in ihrer Freizeit gerne den Computer benutzen (vgl. Abb. 32).

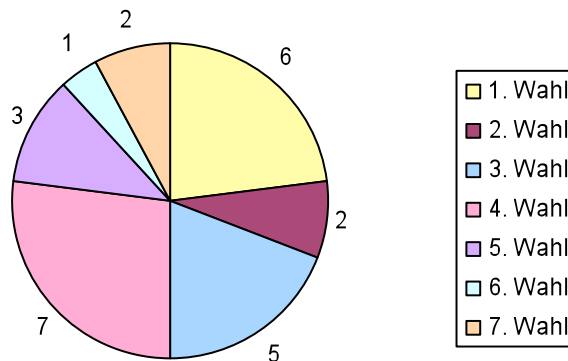


Abb. 31 Bewertung des Postulats „Wenn ich wählen darf, lese ich ein Buch“

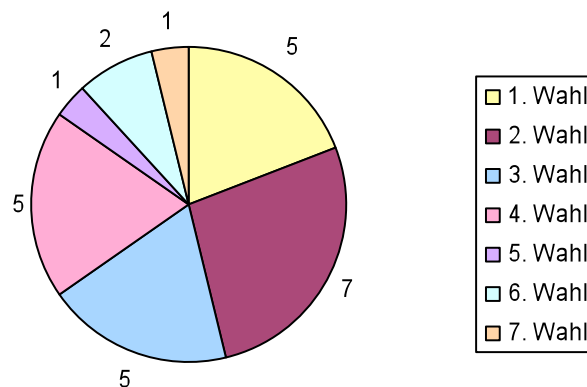


Abb. 32 Bewertung des Postulats „Wenn ich wählen darf, gehe ich an den Computer“

Als noch beliebteres Freizeitgestaltungsmittel erweist sich jedoch ganz eindeutig das Medium des Fernsehers, der von rund 81 % der Oberwalliser Schülerinnen und Schüler in erster, zweiter und dritter Wahl als absoluter Spitzenreiter der frei wählbaren Freizeitmedien rangiert (Abb. 33). Dagegen werden die Spielkonsolen, denen seit einiger Zeit insbesondere von den Medien ein immer ausgedehnterer Platz im Leben von Kindern zugeschrieben wird, auf der Präferenzliste der Oberwalliser Primarschülerinnen und -schüler auf einen abgeschlagenen, noch hinter den Büchern liegenden Platz verwiesen. So haben nur zwölf Kinder die Spielkonsolen als erste, zweite oder dritte Wahl ihrer Freizeitgestaltung angegeben (Abb. 34). Dieses Bild dürfte sich in den anschliessenden Altersklassen allenfalls zugunsten dieses doch einiges an Koordination erfordernden Mediums korrigieren. Als wichtig erweist sich hierbei aber vor allem, dass Spiele auch am Computer oder am Notebook und nicht nur an der Konsole möglich sind, was die unterste Grafik der folgenden Seite deutlich unterstreicht (Abb. 35).

So benutzen die Briger Primarschülerinnen und -schüler der an der Untersuchung teilnehmenden Klassen das Medium PC in erster Linie, um damit Computerspiele zu spielen. Auf der Prioritätenliste in der Computernutzung folgen der Gebrauch des Internet, das Filmesehen, private Recherchetätigkeiten und das Abspielen von Musik.

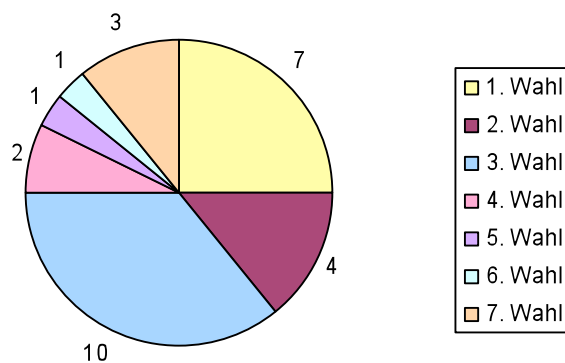


Abb. 33 Bewertung des Postulats „Wenn ich wählen darf, schaue ich Fern“

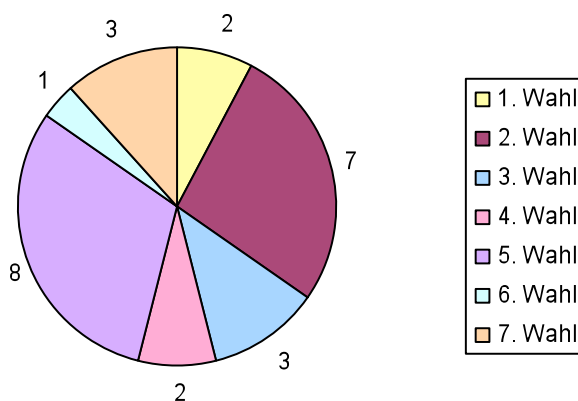


Abb. 34 Bewertung des Postulats „Wenn ich wählen darf, spiele ich mit Spielkonsolen“

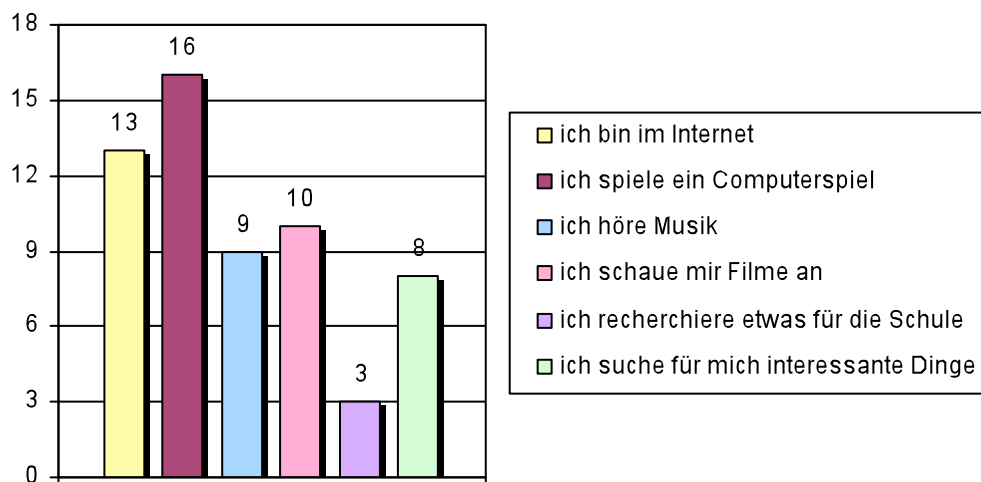


Abb. 35 Frage: Wenn du am Computer bist, was machst du da?

1.8 Die Gestaltung der ausserschulischen Lektüre

Die Briger Schülerinnen und Schüler der vierten Primarschulstufe sind sich nicht nur ihrer Präferenzen innerhalb des medialen Rayons bewusst: sie scheinen – wenn sie zum Medium Buch greifen – auch ihre Lektürewahl bereits zu einem hohen Prozentsatz selbstbestimmend zu vollziehen. Rund 85 % der Kinder gibt an, die ausserschulische Lektüre regelmässig selbst zu bestimmen. Dagegen scheinen unter den Einfluss nehmenden Personen lediglich noch die Eltern – bei einem Anteil von 38,5 % der Kinder – einen dominierenden Einfluss auf die freizeitliche Lektüre zu nehmen. Dagegen haben die Geschwister und Freunde bei jeweils nur sechs, und die Lehrperson ebenso wie die Grosseltern bei jeweils nur mehr einer Person Gewicht (vgl. Abb. 36).

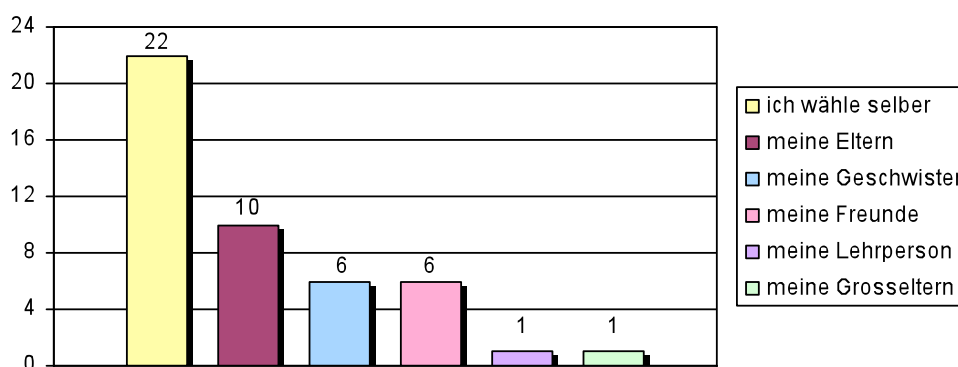


Abb. 36 Frage: Wer gibt dir Buchtipps? Wer empfiehlt dir Bücher?
(mehrere Optionen pro Kind möglich)

Diese weitestgehend freie Lektürewahl unter Zehnjährigen schlägt sich denn auch in den Bezugsquellen nieder. Denn bei wiederum 85 % der Schülerinnen und Schüler werden die Bücher am häufigsten in der Bibliothek bezogen, sofern diese nicht – wie bei 73 % des Öfteren der Fall – als Geschenk Eingang ins Kinderzimmer finden. Dem obigen Befund entsprechend scheinen auch hier wiederum die Eltern eine dominierende Rolle zu spielen, denn bei rund 54 % der Kinder sind es sie, die das Lektüerverhalten der Kinder mitsteuern. Wohl aufgrund des Alters werden schliesslich eigene Buchkäufe nur in Ausnahmefällen getätigt (vgl. Abb. 37).

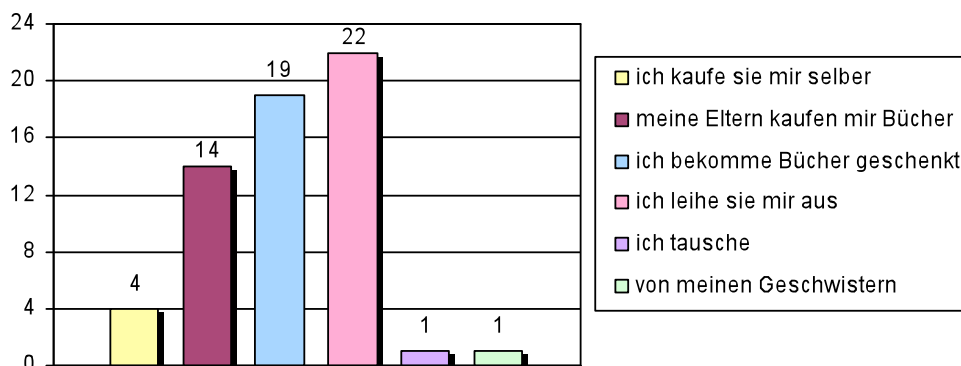


Abb. 37 Frage: Wie kommst du zu Büchern
(mehrere Optionen pro Kind möglich)

1.9 Die Bibliotheksnutzung

Dass die Nutzung einer Bibliothek das von den zehnjährigen Schülerinnen und Schülern scheinbar am häufigsten genutzte Bezugsfeld von Büchern darstellt, verdeutlicht die nachfolgende Grafik letztlich eindeutig. Denn 100 % der Kinder aus den an der Untersuchung teilnehmenden Klassen haben zum Buchbezug bereits eine Bibliothek konsultiert (vgl. Abb. 38). Der Besuch von Bibliotheken oder Mediatheken ist damit bereits für Kinder der Primarschulstufe zu einer Selbstverständlichkeit geworden. Der besondere Reiz für die Kinder der entsprechenden Altersgruppe dürfte wohl darin begründet liegen, dass an diesem Ort Medien und vor allem Bücher kostenlos ausleihen zu können.

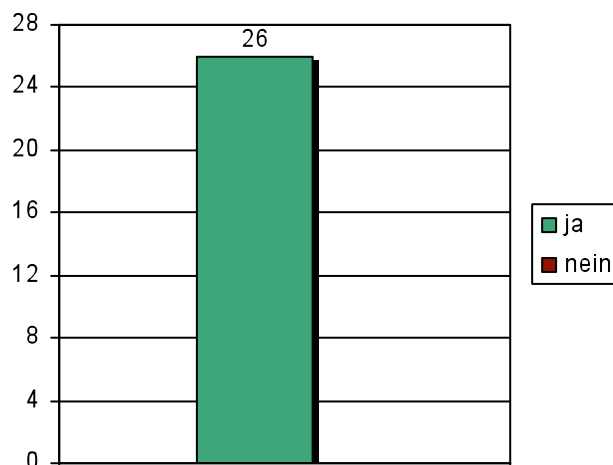


Abb. 38 Frage: Warst du schon einmal in einer Bibliothek oder Mediathek?

Da zudem alle 26 befragten Kinder einen eigenen, auf ihren Namen ausgestellten Bibliopass besitzen, dürfte die Buchwahl zu Zwecken der Freizeitgestaltung weitestgehend frei erfolgen. Denn es sind schliesslich satte 61,5 % der Kinder, die angeben, regelmässig alleine und auf eigene Faust hin eine Bibliothek aufzusuchen. Angebot und Spielregeln der Briger Mediathek dürften den Schülerinnen und Schülern deshalb weitestgehend bekannt sein (vgl. Abb. 39).

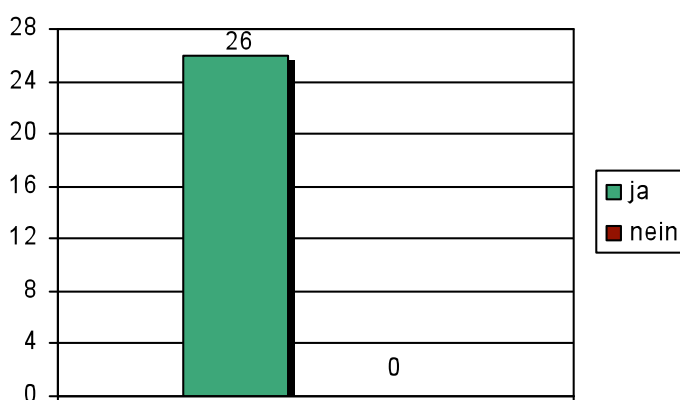


Abb. 39 Frage: Besitzt du einen eigenen Bibliopass?

Der bereits oben festgestellte, direkt nach der Selbstbestimmung einzuordnende Einfluss der Familie manifestiert sich auch auf dem Feld der Bibliotheksnutzung wiederum über die Person der Mutter. Denn ebenfalls 16 Kinder haben angegeben, oft von ihrer Mutter begleitet zu werden (vgl. Abb. 40), was erneut die von Garbe (2002) beschriebene lektürebezogene Ansprechpartnerrolle der Mutter bezeugt.

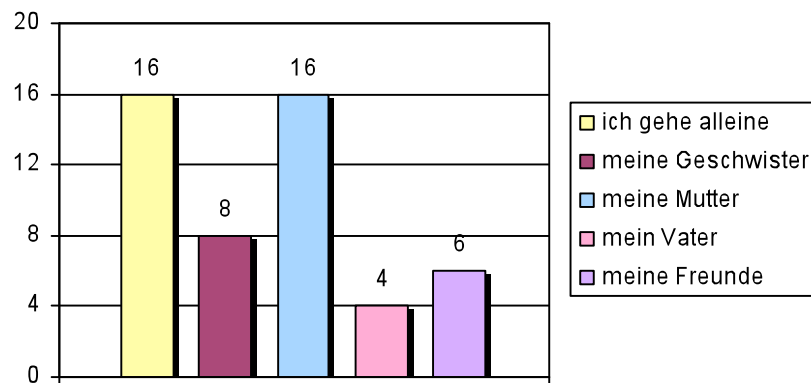


Abb. 40 Frage: Wer begleitet dich, wenn du die Bibliothek / Mediathek besuchst?
(mehrere Optionen pro Kind möglich)

Erstaunlicherweise nimmt das Buch in der Rangliste der in der Briger Mediathek bezogenen Medien den Spitzenplatz ein, denn rund 92 % der Kinder besuchen diese Institution vorrangig, um Bücher zu beziehen. Dies erweist sich im Sinne der Leseförderung als umso erfreulicher, als die Verfasserin dieser Studie zur Kenntnis genommen hat, dass der Standort Brig doch über eine stattliche Auswahl an vielfältigen Medien verfügt. Diese werden von 46 % (DVD's, Videos), von 27 % (CD's), von 19 % (Computerspiele) und von 7,5 % (Kassetten) der Kinder regelmässig ausgeliehen. Der abgeschlagene Rang der Computerspiele im Besonderen wie der digitalen Medien überhaupt erklärt sich jedoch wenigstens teils auch über den Aktualitätsrückstand der ausleihbaren Medien, die dem in den Läden verfügbaren Sortimenten kaum das Wasser reichen können (vgl. Abb. 41). Für das Medium Buch gilt dies jedoch keinesfalls, womit der von Saxer (1991) propagierten Notwendigkeit einer systematischen Leseförderung, bei welcher alle gesellschaftlichen Instanzen und Institutionen zusammenwirken sollen – Familie und Peergruppen, Schule und Medien, Buchhandel, Verlagswesen und Bibliotheken – vollends beigeplichtet werden kann.

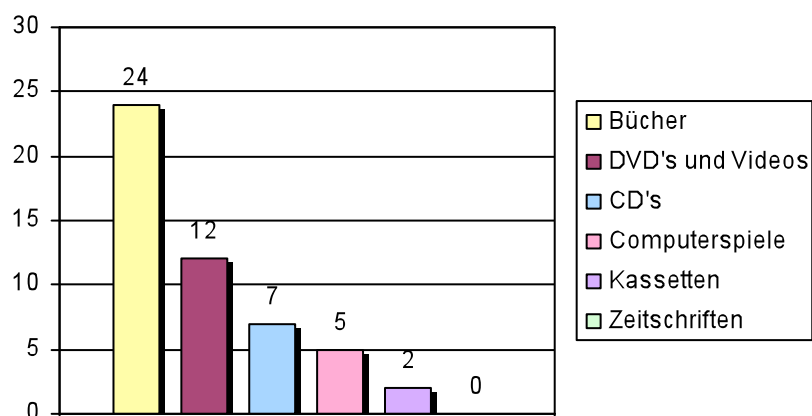


Abb. 41 Frage: Was leihst du dir am häufigsten in der Bibliothek / Mediathek aus?
(mehrere Optionen pro Kind möglich)

1.10 Die Wechselwirkungen zwischen ausserschulischem und schulischem Lesen

Abschliessend drängt sich eine wenn doch nicht zentrale, so doch keineswegs zu vernachlässigende Frage auf, nämlich diejenige nach dem Einfluss des beschriebenen ausserschulischen Lesens auf das schulische Lesen. Vermag eine regelmässige Lektüre jenseits von Unterricht und Klassenzimmer in den Augen der Kinder Optimierungen ihrer schulischen Leseleistung zu bewirken?

Die Mehrzahl der Kinder ist überzeugt, dass ein konstantes Lesen zuhause ihre Leseleistung in der Schule beeinflusst. Dem positiven Einfluss der ausserschulischen Lektüretätigkeit bewusst ist sich ein hoher Anteil von 69 % der zehnjährigen Schülerinnen und Schüler, wohingegen rund 31 % nicht daran glauben, dass ein regelmässiges Lesen in der Freizeit ihre lesebezogenen Ergebnisse in der Schule verbessert (vgl. Abb. 42).

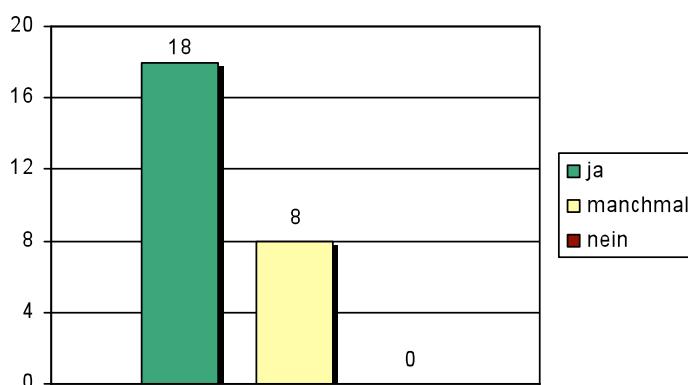


Abb. 42 Frage: Hilft dir dein Lesen in der Freizeit beim Lesen in der Schule?

Diejenigen Kinder, die an Optimierungen glauben, sehen vor allem Wirkungen im Bereich der Leseflüssigkeit (rund 65 %), der Aussprache und des Textschaffens (je 15,5 %). Weniger gravierend wirkt sich dagegen die Freizeitlektüre beim lauten Lesen oder Vortragen, bei Textverständnis und Fantasie sowie in Bezug auf eine besser Handhabung der Rechtschreibung aus (je zwischen 4–8 %) – so die Angaben der Schülerinnen und Schüler (vgl. Abb. 43).

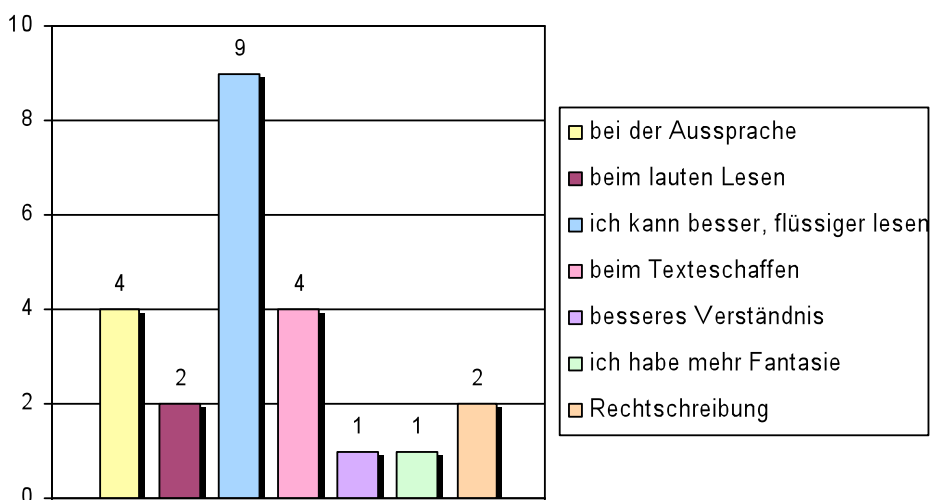


Abb. 43 Frage: Auf welche Weise hilft dir dein Lesen aus der Freizeit in der Schule?

Wie beurteilen die Kinder schliesslich den umgekehrten Fall: können sie eine Beeinflussung des ausserschulischen Lesens durch die Schule feststellen? Wie dem ausserschulischen Lesen messen einige Oberwalliser Schülerinnen und Schüler auch der Schullektüre einen Einfluss auf ihr freizeitliches Lesen bei. Ein Teil der Kinder behauptet nämlich, öfters (30,5 %) und manchmal (ebenfalls 30,5 %) zuhause Schulstoffe lesend zu konsultieren. Immerhin ganze 39 % der Kinder lesen in den eigenen vier Wänden jedoch keine in der Schule behandelten Bücher (vgl. Abb. 44). Generell dürfte damit eher sporadische und auf einzelne interessante Themen bezogene Rückwirkungen des schulischen auf die Gestaltung des freizeitlichen Lesens zu erwarten sein. Zudem wird die kindliche Freizeitlektüre wohl generell eher vom sozialen Umfeld als von der Schule determiniert.

Eine qualitative Trennlinie zwischen das freizeitliche und das schulische Lesen schiebt wohl auch der Tatbestand, dass die zuhause bewältigte Schullektüre nicht in freier Wahl erfolgt, denn 77 % der Schülerinnen und Schüler kann die Hausaufgabenlektüre nie selbst bestimmen (Abb. 45). Die Themen, die in Freizeit und Schule die kindliche Lektüre dominieren, dürften also generell eher zwei heterogene Blöcke bilden.

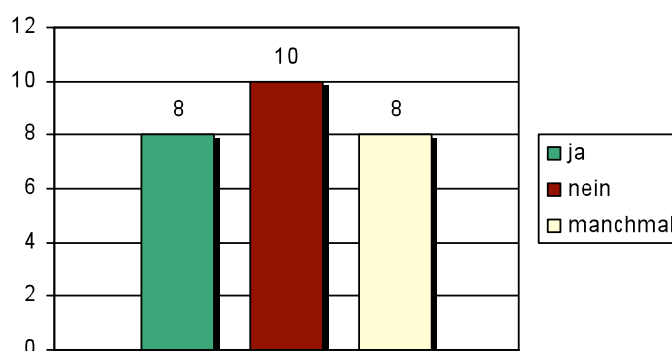


Abb. 44 Frage: Liest du zuhause Bücher, die du in der Schule kennen gelernt hast?

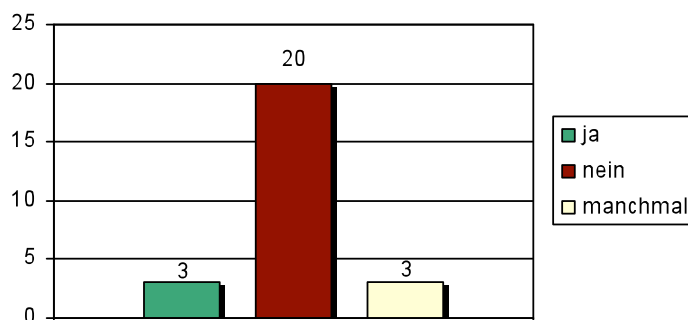


Abb. 45 Frage: Hast du manchmal als Hausaufgabe auf, etwas zu lesen, das du selber wählen darfst?

So gehört etwa das Lesen in einer Fremdsprache fast ausschliesslich dem schulischen Bereich an, denn nur drei der 26 Kinder lesen zuhause auch Bücher, die in einer anderen Sprache als deutsch verfasst sind (vgl. Abb. 46). Diese wenigen Kindern entstammen wahrscheinlich aus einem mehr- oder fremdsprachigen Elternhaus, was den Anteil von 38,5 % Prozent fremdsprachig lesender Eltern hinreichend erklärt (vgl. Abb. 47). Generell reichen die noch wenig ausgebildeten schulischen Fremdsprachenkenntnisse dieser Stufe kaum aus, um Bücher oder Geschichten in einer anderen Sprache als Deutsch erfassen zu können.

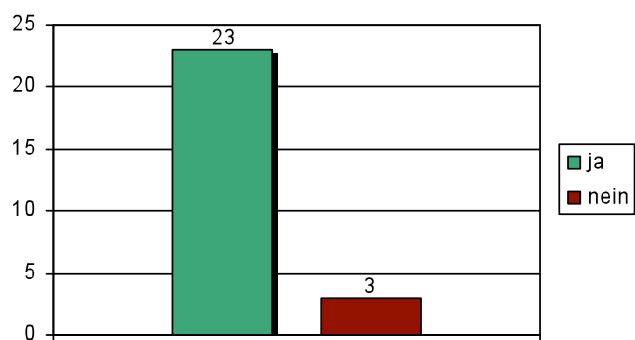


Abb. 46 Frage: Liest du nur deutschsprachige Bücher?

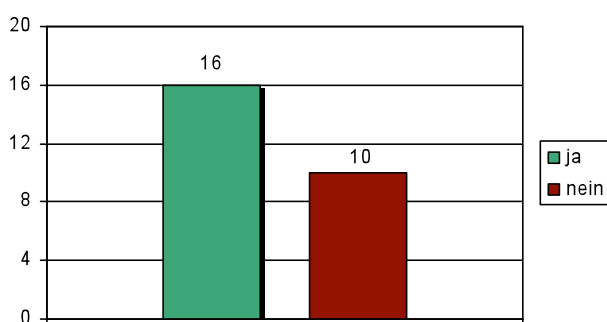


Abb. 47 Frage: Lesen deine Eltern nur deutschsprachige Bücher?

VII. Interpretation der Ergebnisse

Die These, dass wir in einer Mediengesellschaft leben und dass Kinder und Jugendliche in einer medial diversifizierten Umgebung aufwachsen, wird durch die erhobenen Daten aus dem Grossraum Brig umfassend bestätigt. Die quantitative Zunahme von Medienangeboten wird begleitet von einem Prozess der Neubewertung des gesamten Medienspektrums. So ist das audiovisuelle Medium des Fernsehers zwar auch im Oberwallis zum beliebtesten Freizeitgestaltungsmittel der Heranwachsenden aufgerückt, doch lässt sich – obschon die modernen Medien im Leben der Kinder nachgewiesenermassen eine wichtige Rolle spielen – ein von Forschung und Medien immer wieder thematisierter Untergang des Buchs in der kindlichen und jugendlichen Medienkultur hier keinesfalls feststellen. So liegen etwa die Spielkonsolen im Medien-*ranking* der Briger Primarschülerinnen und -schüler weit hinter dem traditionellen Printmedium des Buchs und alternativer Lektüreangebote. Viel eher wird die freizeitliche Lektüre zugunsten sportlicher Aktivitäten fallen gelassen, denn 12 von 26 Testkindern gaben verschiedene Sportarten wie Fussball und Hockey, aber auch Velo- oder Rollschuhfahren als liebste Freizeitbetätigungen an. Auch das Spiel mit Freunden und Kameraden (Gesellschafts- und Brettspiele, Spielen im Freien etc.) nimmt in der Altersgruppe der Zehnjährigen einen äusserst hervorgehobenen Stellenwert ein, was 11 Schülerinnen und Schüler bestätigten. Trotz dieser konkurrierenden und bei den Schulkindern generell beliebten Freizeitaktivitäten scheint sich das Lesen jedoch seinen durchaus eigenen Stellenwert und Raum im Leben der Briger Heranwachsenden erhalten zu haben. Eine generelle Verdrängung durch digitale Medien, Sport etc. konnte dementsprechend nicht nachgewiesen werden. Es scheint vielmehr, dass sich die Kinder – wo immer möglich – Freiräume schaffen und diese aus der jeweiligen Situation heraus mit variierenden Aktivitäten ausfüllen.

Die Auswertung der in den Primarschulklassen aus Brig gewonnenen Daten hat insgesamt klar gezeigt, dass die Schülerinnen und Schüler in ihrer Freizeitgestaltung sowohl die modernen Medien wie den Computer und das Internet als auch das traditionelle Medium des Buchs regelmässig benutzen. Deutlich geworden ist aber wohl auch, dass die Kinder dieser Altersgruppe sich noch in einer Anfangsphase der Nutzung der sogenannten neuen Medien befinden. Eine entscheidende Rolle spielt in diesem Prozess mit Sicherheit die Lesekompetenz, die auf der entsprechenden Altersstufe noch in Entwicklung begriffen und nicht vollständig ausgereift ist. Die Ergebnisse stützen damit den Befund, dass das Lesen den Generalschlüssel zur Medienkultur insgesamt darstellt und damit zur Schlüsselqualifikation jeglicher Medienkompetenz aufrückt. Die Lesekompetenz ist demgemäss eine entscheidende funktionale Voraussetzung für die kompetente Nutzung anderer Medien – auch der digitalen (vgl. Hurrelmann, 1994). Erfordert es doch von Seiten der Schülerinnen und Schüler nicht unerhebliche Leseerfahrungen und -kompetenzen, um mit einem Computer überhaupt erst spielen oder im Internet surfen zu können.

Dieser wichtigen Rolle des Leseprozesses im Hinblick auf die Ausformung der kindlichen Lese- und Medienkompetenz scheinen sich die Heranwachsenden selbst weitestgehend bewusst zu sein – wenn auch mehr oder weniger umfassend. Dies manifestierte sich im Besonderen darin, dass die Briger Schülerinnen und Schüler über eine sogenannte *intrinsische Lesemotivation* verfügen (vgl. Mc Elvany et al., 2009, S. 122), d.h. sie motivieren sich mehrheitlich selbständig und eigeninitiativ zum freizeitlichen Lesen und benötigen keinen zusätzlichen Ansporn von Autoritätspersonen. Zudem lasen 88,5 % der Kinder zum Zeitpunkt der Fragebogenerhebung ein Buch. Dieser doch hohe Prozentsatz zeigt wiederum deutlich, dass der Untergang des Mediums Buch – insbesondere innerhalb des kindlichen und jugendlichen Medienrayons – für den Raum Brig nicht bestätigt werden kann. Es scheint viel eher, dass das traditionelle Printmedium und die neuen digitalen und audiovisuellen Medien wechselseitige Ergänzungsfunktionen einnehmen, denn die Umfragen haben ergeben, dass die Schülerinnen und Schüler lernen, mit allen ihnen zur Verfügung stehenden Medien umzugehen und diese nebeneinander zu nutzen.

Auch die Eltern der Briger Primarschülerinnen und -schüler scheinen der freizeitlichen Lektüre ihrer Sprösslinge einen hohen Stellenwert beizumessen, was sich etwa in regelmässigen Ermunterungen zum Buchkonsum äussert. Zudem macht es den Anschein, dass sie sich gösstenteils ihrer Vorbildfunktion in der Mediennutzung bewusst sind. So verfügt nicht nur der Mehrheit der Haushaltungen über Bücher, auch die elterliche Lektüre wird innerhalb der Familien vor den Augen der Kinder gepflegt. Das in vielen Fällen täglich exzerzierte Leseereignis scheint die Kinder zu fördern und zu motivieren, so dass die Schulkinder der untersuchten Primarklassen allesamt eigene Bücher besitzen. Diesen positiven Ergebnissen zum Trotz lässt sich der nach Garbe (2002) wichtigste Aspekt der innerfamiliären Leseförderung – die gemeinschaftliche Lektüre – bei der befragten Gruppe jedoch nicht in breitem Umfang nachweisen. Doch hängt dies wohl eher mit den emanzipierenden Bestrebungen der untersuchten Altersstufe als mit einem elterlichen Desinteresse zusammen.

Dagegen konnte die von der Forschung vielfach postulierte und von Garbe detailliert beschriebene (2002, S. 11) Rolle insbesondere der Mütter, aber auch der Familien in der Ausformung der kindlichen Lesekompetenz umfassend bestätigt werden. So ist es denn auch in den Briger Familien mehrheitlich das weibliche Elternteil, das sich am häufigsten der Lektüre widmet. Darüber hinaus nimmt die Mutter ebenso entscheidend Anteil an der Lesemotivation der Kinder, die sie von aussen am massgeblichsten steuert. Die zehnjährigen Kinder aus Brig lassen sich in ihrer Lektürewahl am ehesten von ihren Müttern, die sie oft in die Bibliothek begleiten, und weiteren Familienmitgliedern beeinflussen. Es liegt damit auf der Hand, dass das Elternhaus die kindliche Anschlusskommunikation im Bereich des Lesens wenigstens in der Primarschulzeit entscheidend formt. Die Anschlusskommunikation findet bei der untersuchten Altersstufe also vor allem im familiären Umfeld statt. Dies wird durch den Bericht vieler Kinder, dass nur einige ihrer Freundinnen und Freunde gerne lesen, unterstrichen. Generell weisen die Angaben der Briger Primarschülerinnen und -schüler darauf hin, dass die Kinder zwar die Wichtigkeit der Lektüre unterschwellig erkennen oder besser erahnen, doch zu einer rationalen Gesamtbeurteilung des Mediums noch nicht fähig sind. Dies erklärt denn etwa auch, dass Bücher und Literatur auf der Rangliste der bevorzugten kindlichen Gesprächsthemen weit hinter den digitalen Medien rangieren (vgl. Feierabend / Klinger, 2000, S. 519, zit. nach Bertschi-Kaufmann, 2004, S. 33).

Schliesslich hat die vorliegende Untersuchung gezeigt, dass die neue, digitale Medienumgebung die Lesegewohnheiten der Kinder klar und nachhaltig beeinflusst hat, beeinflusst und wohl auch weiter beeinflussen wird. Die festgestellten Veränderungen erfordern deshalb auch eine stetige Anpassung der Rahmenbedingungen beim Erwerb der Fähigkeiten zur Bewältigung des Leseprozesses. Da jedoch die eigentliche Lesesozialisation bereits vor und später neben dem formellen Lesenlernen in der Schule einsetzt (vgl. Groben & Hurrelmann, 2004, S. 173), tangiert diese Erkenntnis nicht nur die schulische Lektüre. Ein Lesen unter neuartigen Bedingungen, die durch einen rasanten Medienwandel mitbestimmt werden, fokussiert sich nämlich längst nicht mehr auf ein reines Erfassen von Schrift. Treten doch verschiedene weitere Elemente, wie Bild und Ton, kombinierend hinzu (vgl. Bertschi-Kaufmann, 2007, S. 9). Diese Entwicklungen sollten sowohl die Schulen als auch die Familien auf kritische Art und Weise zur Kenntnis nehmen. Wenn alle an der Ausformung der kindlichen Lesekompetenz beteiligten Parteien angemessen auf die Modernisierungsprozesse reagieren, wenn schulische und ausserschulische Lesetätigkeit in Kooperation zu einer einzigen Lesesituation verschmolzen wird, dann wird das Medium des Buches auch künftig auf beiden Seiten die Medienkompetenz der Kinder fördern.

1. Beantwortung der Fragestellung

Insgesamt fällt den ausserschulischen Lesegewohnheiten der Schülerinnen und Schüler der vierten Primarklassen von Brig ein nicht unerheblicher Stellenwert in der gesamten Freizeitgestaltung der Kinder zu. Ein grosser Anteil der Heranwachsenden der Testgruppe nimmt sich täglich ein wenig Zeit zum Lesen – und zwar freiwillig. Als besonders erfreulich

erweist sich zudem das bereits vorhandene Bewusstsein der Schülerinnen und Schüler über die Wichtigkeit des Lesens für ihr jetziges schulisches aber auch das spätere berufliche Leben. Viele Schulkinder verbringen während ihrer Freizeit – sei es nach der Schule, am Wochenende oder in den Ferien – bisweilen Zeit damit Bücher zu lesen, und sie empfinden diese Aktivität durchaus als eine willkommene Freizeitbeschäftigung. Negative Rückwirkungen der modernen Medien auf das kindliche Leseverhalten konnten nicht nachgewiesen werden. Vielmehr ist klar geworden, dass die Tatsache, ob ein Kind viel oder gerne liest, nicht vom übrigen Medienangebot abhängt, sondern weitaus stärker von persönlichen Faktoren beeinflusst wird. In diesem Rahmen verändert die neue Medienumgebung zwar die Leseleistung und den Leseprozess der Schulkinder, doch erfolgt eine individuelle Neueingliederung in den alltäglichen Medienkonsum.

Die einleitend formulierte Arbeitshypothese, dass die modernen Medienangebote im Hinblick auf die Lesekompetenz Konkurrenz oder Ergänzung darstellen können, wurde durch die vorliegenden Ausführungen bestätigt. Wenn auch die Umfragen generell dem Lesen einen hohen freizeitlichen Stellenwert eingeräumt haben, so gab es doch jeweils auch Kinder, die alternative Freizeit- und Medienangebote bevorzugten. Jedes Kind entwickelt dergestalt seine eigenen Lesegewohnheiten, um die durchaus individuellen medialen Bedürfnisse zu befriedigen.

2. Schlussfolgerung

Gesellschaftliche Veränderungen wie etwa die unablässigen Neuerungen und Revolutionen der medialen Welt zeitigen nicht nur massive Rückwirkungen auf den Alltag von Kindern und Jugendlichen, sondern auch auf den pädagogischen Bereich. Die Umwälzungen der neuen Mediengesellschaft erfordern unter anderem wichtige Anpassungen in der Leserziehung der Schülerinnen und Schüler, die sowohl von den Eltern als auch von den Schulen getragen werden müssen. Eine wichtige Chance, die Lesekompetenz der Kinder in der Medienumgebung entscheidend zu fördern, liegt doch auch im ungebrochenen Interesse der jüngeren Generation an den neuen Kommunikationsmitteln. Bieten diese doch einen idealen Anknüpfungspunkt zur Einführung alternativer Methoden in der Ausbildung von Lesekompetenz – und das sowohl bei den regelmässig und gerne lesenden Schülerinnen und Schülern als auch bei denjenigen, die das Lesen weitestgehend meiden. Dass Letztere innerhalb der untersuchten Testgruppe einen die 12 Prozent-Marke unterschreitenden Anteil ausmachen, beweist, dass der viel beschworene Untergang der gedruckten Medien keineswegs eingetroffen ist.

So stellt wohl jedes neue Medium eine Konkurrenz für etablierte Kommunikationsmittel dar. Dies ist ein Vorgang, der sich durchaus auch bei den neuen Medien beobachtet lässt: Hat doch die DVD die ältere VHS-Kassette bereits fast vollständig verdrängt. Der geschriebene Text als jahrhundertealtes und elementares Kommunikationsmittel vieler Gesellschaften wird sich dagegen in naher Zukunft wohl kaum durch alternative Formen verdrängen lassen. Denn als Grundbestandteil vieler alter und neuer Kommunikationsformen – ob in gedruckter Form oder in Form von Hypertexten – sucht die Schriftlichkeit als Informationsträgerin ihresgleichen. Solange die mit Schrifttexten operierenden Medien genutzt werden, solange wird sich das Lesen, seine Rolle als Schlüsselqualifikation zur Nutzung anderer, moderner Medien bewahren. Ob dabei die neue Medienumgebung in der Altersgruppe der Kinder und Jugendlichen mehr als Konkurrenz oder als Ergänzung wirkt, ist wohl weniger von generellen Entwicklungen als von individuellen Prädispositionen abhängig, wie die Untersuchung deutlich gezeigt hat.

3. Auswahl an Vorschlägen für weiterführende Arbeiten

Um die gewonnen Erkenntnisse breiter abstützen zu können, müssten die vorliegenden, für die Stufe von zehnjährigen Primarschülerinnen und -schülern gewonnen Erkenntnisse einerseits mit äquivalenten Erhebungen zu den anschliessenden, vor allem den direkt folgenden Altersgruppen verglichen werden. Es könnten dergestalt wichtige Aufschlüsse zur Rolle des Leseknicks, aber auch zum mutmasslich sich ändernden Einflusses von

Familie und Peer-Gruppen gewonnen werden. Zu erwarten ist in den nachfolgenden Stufen schliesslich auch eine um einiges intensivere Nutzung der modernen Medien, was wiederum auf ein geändertes Medienverhalten anderer Altersstufen hinweist. Insgesamt liesse eine komparative Studie auf der beschriebenen Basis wichtige Entwicklungsschritte in der Ausformung der Medien- und Lesekompetenz erhoffen.

Andererseits sind die Methoden der Datenerhebung in Studien zur Erforschung der kindlichen und jugendlichen Lesekompetenz generell zu hinterfragen und allenfalls zu erweitern. Detailliertere Kenntnisse zu den Lesevorlieben der Schülerinnen und Schüler könnten sowohl in mündlichen (und damit spontaneren) Interviews als auch in aufwendigeren Verfahren gewonnen werden, etwa mit einem sogenannten, im Oberwallis vor einigen Jahren bereits organisierten Bücher- und Medienwagen. Der mit einem überschaubaren Angebot an Kinderbüchern ausgestattete Wagen fuhr durch die Oberwalliser Gemeinden und lud die Lehrpersonen ein, diesen mit ihren Klassen zu besuchen. Das für alle Kinder identische Angebot an Büchern, liesse Interessen und Bevorzugungen von Genres und Themen wohl recht unverfälscht eruieren. In der Stadt Basel ist ein ähnlicher „Bücherwagen“ stationiert, der neben Büchern auch moderne Medien wie Computerspiele im Sortiment führt und der gemietet werden kann. Eine Feldstudie mit dem „Bücherwagen“ würde sich damit für künftige Studien zum kindlichen Medienkonsum generell anbieten.

Unter der gesamten Bandbreite an weiterführenden Aspekten, die an die vorliegende Untersuchung anknüpfen könnten, sollen abschliessend noch zwei Punkte benannt werden. Ein erstes Problemfeld liegt bereits im komplexen und viele Unterthemen umfassenden theoretischen Grundlagenfeld dieser Diplomarbeit begründet, das neben der Lesekompetenz und -sozialisation auch den Leseprozess generell sowie die Mediengesellschaft, die Medienkompetenz und die Mediensozialisation thematisiert. Es wäre äusserst wünschenswert, umfassendere Erkenntnisse zu den einzelnen untergeordneten Bereichen zu gewinnen und diese dann zu vergleichen und komplementär zu ergänzen. Ein zweiter Problemkomplex liegt darin begründet, dass viele der durchgeführten und laufenden Studien zum Thema des Medienkonsums von Kindern und Jugendlichen sich auf den Raum Deutschlands beschränken. Eine Intensivierung der Forschungen für verschiedene schweizerische Regionen dürfte wichtige Abweichungen und Ergänzungen für unseren zum einen mehrsprachigen und zum anderen von einer dominanten dialektalen Alltagssprache geprägten Raum zu Tage befördern.

4. Kritische Distanznahme

Was der zweite Vorschlag für weiterführende Arbeiten bereits angetönt hat, gehört wohl auch zu den methodischen Schwachpunkten der vorliegenden Studie. Da die Kinder die verteilten Fragebögen gemeinsam mit ihren Eltern ausgefüllt haben, sind die Ergebnisse der Datenerhebung wohl nicht ganz unverfälscht. Obschon ausdrücklich betont wurde, dass die Fragebögen anonym sind, ist anzunehmen, dass einige der Probandinnen und Probanden zumindest bisweilen an Stelle des real praktizierten Leseverhaltens optimierte Zustände skizziert haben. Zudem bestand keine Kontrollmöglichkeit im Hinblick auf die Gewissenhaftigkeit und den investierten Zeitaufwand. Andererseits hätte meine Anwesenheit beim Ausfüllen des Fragebogens allfällige Fragen von Seiten der Befragten wohl beantwortet, doch wäre der wichtige Aspekt – dass die Eltern gemeinsam mit ihren Kindern ihre Lesetätigkeit reflektieren – verloren gegangen. Generell bleibt aber letztlich unklar, ob eine alternative Methode der Datenerhebung, welche dem Rahmen einer Diplomarbeit Rechnung trägt (etwa das mündliche Interview), abweichende Daten und damit Ergebnisse befördert hätte.

Auf der inhaltlichen Ebene gilt es zu kritisieren, dass sich viele Studien immer noch fast ausschliesslich mit dem Einfluss des Fernsehers auf das kindliche Leseverhalten befassen. Dies hat sicherlich seine Berechtigung, wurde doch die Bedeutung des Fernsehers im Leben der Kinder im Vergleich zum Computer oder zum Internet durch die Briger Datenerhebung klar belegt. Nichtsdestotrotz wird den modernen Medien und ihrem Wechselspiel mit traditionellen und audiovisuellen Medien insgesamt noch zu wenig Gewicht

beigemessen. Auf der Grundlage dieser Voraussetzungen gestaltete es sich bisweilen als sehr schwierig, Detailkenntnisse zum Verhältnis der Lektüre zum medialen Umfeld zu gewinnen. Denn es ist natürlich äusserst fraglich, ob und wie weit sich die für den TV gewonnen Feststellungen auf andere Medien übertragen lassen.

5. Fazit

Als ich meine Studie zum Einfluss der modernen Medienumgebung auf das kindliche Leseverhalten in Angriff nahm, bestand mein Hauptanliegen darin, das Buch in der Palette der Medien sozusagen wieder ins rechte Licht zu rücken. Ging ich doch von der Annahme aus, dass sich das Lesen unter Kindern und Jugendlichen keiner grossen Beliebtheit mehr erfreut. Ich wollte aufzeigen, dass Bücher und deren Lektüre mit guten Gründen einen festen Platz in der Gesellschaft und besonders im Alltag der Heranwachsenden einnehmen sollten. Obschon mich die nach eigenen Klassifizierungen doch wichtigere Rolle des Lesens in der Medienkultur der Briger Schülerinnen und Schüler doch positiv überrascht hat, konnte ich meine Zielvorgabe mit der vorliegenden Arbeit erfüllen. Es hat sich nämlich prinzipiell gezeigt, dass Kinder stets Freiräume für ihre freizeitlichen Aktivitäten schaffen und diese mannigfaltig ausfüllen. Die Aufgabe des Lehrenden oder Betreuenden kann demgemäss nicht darin bestehen, rigide zu lenken, sondern auf die veränderte Medienlandschaft unter Berücksichtigung der Bedürfnisse der Kinder zu reagieren und neue attraktive und kinderfreundliche Angebote zu schaffen, die den traditionellen ebenso wie den modernen Medien, die sich in der kindlichen Freizeitgestaltung sowohl konkurrieren als auch ergänzen, auf individuelle Art und Weise gerecht werden.

VIII. Verzeichnisse

1. Literaturverzeichnis

- Andringa, E. (1994). *Wandel der Interpretation. Kafkas „Vor dem Gesetz“ im Spiegel der Literaturwissenschaft*. Wiesbaden: Westdeutscher Verlag.
- Bertschi-Kaufmann, A. (2000). *Lesen und Schreiben in einer Medienumgebung. Die literalen Aktivitäten von Primarschulkindern*. Aarau: Sauerländer.
- Bertschi-Kaufmann, A., Kassis, W. & Schneider, H. (2004). *Literale und mediale Sozialisation – Übereinstimmung und Abweichung*. In: Bertschi-Kaufmann, A. & Sieber, P. (Hrsg.), *Mediennutzung und Schriftlernen. Analysen und Ergebnisse zur literalen und medialen Sozialisation*, S. 23–39. München: Juventa.
- Bertschi-Kaufmann, A. (Hrsg.) (2007). *Lesekompetenz, Leseleistung, Leseförderung. Grundlagen, Modelle und Materialien*. Zug: Klett und Balmer Verlag.
- Bertschi-Kaufmann, A. (2007). *Lesekompetenz – Leseleistung – Leseförderung. Veränderung des Lesens in neuen Medienumgebungen*. In: *Computer + Unterricht*, 71, S. 6–9.
- Bortz, J. & Döring, N. (2002). *Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler*. Berlin: Springer-Verlag.
- Brunner, J. (1987). *Wie das Kind sprechen lernt. Mit einem Geleitwort zur deutschsprachigen Ausgabe von Theo Herrmann*. Bern: Huber.
- Bucher, P. (2002). *Lesefördernde Rahmenbedingungen. Leseverhalten in der Mediengesellschaft*. In: *Infos und Akzente (neu: PH akzente)*, 3, S. 28–31. Pädagogische Hochschule: Zürich.
- Bundesamt für Statistik BFS. (2007). *Medienmitteilung*. [Internet]. Verfügbar unter: <http://www.bfs.admin.ch/bfs/portal/de/index/themen/20/22/press.Document.91920.pdf> [3.12.2009].
- Burkhard, M.-P. (2003). *Der Jugendliche Leser. Lesekompetenz innerhalb der Mediengesellschaft*. In: *Religion heute*, 55, S. 196–197.
- Burns, M. S., Griffin, P. & Snow, C. E. (Hrsg.) (1999). *Starting out right – A guide to promoting children's reading success*. Washington DC: National Academy Press.
- Charlton, M. & Pette, C. (1999). *Lesesozialisation im Erwachsenenalter. Strategien literarischen Lesens in ihrer Bedeutung für Alltagsbewältigung und Biographie*. In: Groeben, N. (Hrsg.), *Lesesozialisation in der Mediengesellschaft* (Internationales Archiv für Sozialgeschichte der deutschen Literatur, 10. Sonderheft), S. 103–117. Tübingen: Niemeyer.
- Christmann, U. & Groeben, N. (1999). *Psychologie des Lesens*. In: Franzmann, B., Hasemann, K., Löffler, E. & Schön, E. (Hrsg.), *Handbuch Lesen*, S. 145–223. München: Saur.
- Chojnacki, S. (2006). *Von der ersten Idee zur guten Forschungsarbeit: Das Exposé als Zwischenschritt*. [Internet]. Verfügbar unter: http://www.polwiss.fu-berlin.de/frieden/pdf/-Leitfaden_Expose_8_2006.pdf [15.01.2006].
- Coradi Vellacott, M. & Wolter, S.C. (2002). *Soziale Herkunft und Chancengleichheit*. In: BFS & EDK (Hrsg.), *Für das Leben gerüstet? Nationaler Bericht der Erhebung PISA 2000, Bildungsmonitoring*. Neuenburg: BFS.
- Feierabend, S. & Klingler, W. (2000). *Jugend, Information, (Multi-)Media 2000. Aktuelle Ergebnisse der JIM-Studie zum Medienumgang Zwölf bis 19-Jähriger*. In: *Media Perspektiven*, 11, S. 517–527.

- Garbe, C. (1997). *Lesen im Wandel: Probleme der literarischen Sozialisation heute*. In: Garbe, C., Graf, W., Rosebrock, C. & Schön, E. (Hrsg.). *Lesen im Wandel. Probleme der literarischen Sozialisation heute*. Lüneburg: Universität Lüneburg.
- Garbe, C. (2002). Lesekompetenz als Schlüsselqualifikation in der Mediengesellschaft. Der PISA-Schock als Herausforderung für eine systematische Leseförderung in allen Gesellschaftlichen Bereichen. In: Mitteilungsblatt der Bibliotheken in Niedersachsen und Sachsen-Anhalt, 125, S. 5–21.
- Geulen, D. & Hurrelmann, K. (1980). *Zur Programmatik einer umfassenden Sozialisationstheorie*. In: Hurrelmann, K. & Ulich, D. (Hrsg.), *Handbuch der Sozialisationsforschung*, S. 51–67. Einheim, Basel: Beltz.
- Glinz, E., Glinz, H. & Ramseier, M. (2006). *Sprachunterricht. Theorie und Praxis. Grundlagen zum Schweizer Sprachbuch. Sehen, Hören, Sprechen, Lesen, Schreiben*. Oberentfelden: Sauerländer Verlag.
- Groeben, N. (1982). *Leserpsychologie: Textverständnis – Textverständlichkeit*. Münster: Aschendorff.
- Groeben, N. & Hurrelmann, B. (Hrsg.). (2004). *Lesesozialisation in der Mediengesellschaft. Ein Forschungsüberblick*. Weinheim/München: Juventa Verlag.
- Hahn, U. (2001). *Das verborgene Wort*. Stuttgart/München: Deutsche Verlags-Anstalt.
- Harmgarth, F. (1997). *Lesegewohnheiten – Lesebarrieren. Schülerbefragung im Projekt Öffentliche Bibliothek und Schule – neue Formen der Partnerschaft*. Gütersloh: Bertelsmann.
- Holm, K. (1975). *Die Befragung 1*. München: A. Francke Verlag.
- Hurrelmann, B. (1994). *Leseförderung*. In: Praxis Deutsch, 127, S. 17–26.
- Hurrelmann, B. (1999). *Sozialisation*. In: Kölner Psychologische Studien, 4/1, S. 105–115.
- Hurrelmann, B. (1999). *Sozialisation: (individuelle) Entwicklung, Sozialisationstheorien, Enkulturation, Mediensozialisation, Lesesozialisation (-erziehung), literarische Sozialisation*. In: Groeben, N. (Hrsg.), *Lesesozialisation in der Mediengesellschaft: Zentrale Begriffsexplikationen*, S. 105–115. Köln: Vorstand des Psychologischen Instituts Philosophische Fakultät, Universität Köln.
- Hurrelmann, K. (1998). *Einführung in die Sozialisationstheorie. Über den Zusammenhang von Sozialstruktur und Persönlichkeit*. (6. Aufl.). Weinheim/Basel: Beltz.
- Hurrelmann, K. & Ulich, D. (Hrsg.) (1991). *Gegenstand- und Methodenfragen der Sozialisationsforschung*. In: Hurrelmann, K. & Ulich, D. (Hrsg.), *Neues Handbuch der Sozialisationsforschung*, S. 3–20. Weinheim/Basel: Beltz.
- Kysela-Schiemer, G. (2006). *Lesen und Digitale Medien. Stärkung der Lesekompetenz durch neue Medien*. In: Grundschulunterricht, 9, S. 15–21.
- McElvany, N., Becker, M. & Lüdtke, O. (2009). *Die Bedeutung familiärer Merkmale für Lesekompetenz, Wortschatz, Lesemotivation und Leseverhalten*. In: Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie, 41/3, S. 121–131.
- Moser, H. (2003). *Instrumentenkoffer für die Praxisforschung*. Zürich: Pestalozzianum Verlag.
- Müller, T. (1999). *Buch vs. Internet. Hauptseminararbeit*. München: GRIN Verlag.
- Rupp, G. (1999). *Medienkompetenz, Lesekompetenz*. In: Groeben, N. (Hrsg.), *Lesesozialisation in der Mediengesellschaft: Zentrale Begriffsexplikationen*, S. 27–44. Köln: Vorstand des Psychologischen Instituts Philosophische Fakultät, Universität Köln.

Saxer, U. (1991). *Lese(r)forschung, Lese(r)förderung*. In: Fritz, A., *Lesen im Medienumfeld*, S. 99–134. Gütersloh: Verlag Bertelsmann Stiftung.

Schmidt, S. J. (1973). *Texttheorie / Pragmalinguistik*. In: Althaus, H. P., Henne, H. et al. (Hrsg.), *Lexikon der Germanistischen Linguistik*, S. 233–244. Tübingen: Niemeyer.

Steiner, E. (2007). *Theoretischer Bezugsrahmen*. [Powerpointpräsentation der Lernveranstaltung 8.9]. Brig: Pädagogische Hochschule Wallis.

Steinig, W. & Huneke, H.-W. (2004). *Sprachdidaktik Deutsch. Eine Einführung* (2. Aufl.). Berlin: Erich Schmidt Verlag.

Sträuli Arslan, B., Mächler, S. & Neugebauer, C. (2005). *Leseknick – Lesekick. Leserförderung in vielsprachigen Schulen*. Zürich: Lehrmittelverlag des Kantons Zürich.

Viehhoff, R. & Burgert, M. (1991). 1. *Kommunikationsbildungsprozess*. 2. *Strukturen und Funktionen deklarativen und prozeduralen Wissens beim Verstehen von Literatur – Untersuchungen zu „Märchen“ und „Krimi“* (LUMIS-Schriften 29). Siegen: Institut für Empirische Literatur- und Medienforschung der Universität Gesamthochschule.

2. Abbildungsverzeichnis

Abb. 1	<i>Kindliches Lesen in der modernen Medienumgebung</i> Quelle: http://www.fhnw.ch/ph/zi/praxis/materialien/lesen-und-schreiben-in-einer-medienumgebung [26.08.2009].	Titelblatt
Abb. 2	<i>Die Lektüre am Computerbildschirm</i> Quelle: Bertschi-Kaufmann, A. (Hrsg.) (2007). <i>Lesekompetenz, Leseleistung, Leseförderung. Grundlagen, Modelle und Materialien</i> . Zug: Klett und Balmer Verlag.	S. 16
Abb. 3	<i>Auszug aus einem Chat</i> Quelle: Bertschi-Kaufmann, A. (Hrsg.) (2007). <i>Lesekompetenz, Leseleistung, Leseförderung. Grundlagen, Modelle und Materialien</i> . Zug: Klett und Balmer Verlag.	S. 17
Abb. 4	Tabelle: <i>Geschlecht und Geschwisterzahl der befragten Schülerinnen und Schüler</i>	S. 26
Abb. 5	Frage: <i>Liest du gerne?</i>	S. 26
Abb. 6	Frage: <i>List du freiwillig?</i>	S. 27
Abb. 7	Frage: <i>Wer animiert dich zum Lesen?</i>	S. 27
Abb. 8	Frage: <i>Wer liest bei euch zuhause am meisten?</i>	S. 28
Abb. 9	Frage: <i>Besitzen deine Eltern Bücher?</i>	S. 28
Abb. 10	Frage: <i>Lesen deine Eltern zuhause?</i>	S. 29
Abb. 11	Frage: <i>Meine Eltern lesen ...</i> (mehrere Optionen pro Kind möglich)	S. 29
Abb. 12	Frage: <i>Besitzt du selber Bücher?</i>	S. 30
Abb. 13	Frage: <i>Ermuntern dich deine Eltern zum Lesen?</i>	S. 30
Abb. 14	Frage: <i>Lesen dir deine Eltern manchmal etwas vor?</i>	S. 30
Abb. 15	Frage: <i>Liest du zuhause auch gemeinsam mit deinen Eltern?</i>	S. 31
Abb. 16	Frage: <i>Bei welcher Gelegenheit liest du gemeinsam mit deinen Eltern?</i>	S. 31

Abb. 17	Frage: <i>Mit wem sprichst du über das Buch, das du gerade liest?</i> (mehrere Optionen pro Kind möglich)	S. 31
Abb. 18	Frage nach einer <i>momentanen Lektüretätigkeit</i>	S. 32
Abb. 19	<i>Die medialen Inhalte der durch Peers bewirkten Anschlusskommunikation</i> (mehrere Optionen pro Kind möglich)	S. 33
Abb. 20	Frage: <i>Lesen deine Freunde gerne Bücher?</i>	S. 33
Abb. 21	Frage: <i>Empfehlen deine Freunde dir gewisse Bücher?</i>	S. 34
Abb. 22	Frage: <i>Wann liest du gewöhnlich?</i> (mehrere Optionen pro Kind möglich)	S. 34
Abb. 23	Frage: <i>Wie lange liest du pro Tag?</i>	S. 35
Abb. 24	Bewertung des Postulats „ <i>Lesen ist für mich eine Freizeitbeschäftigung</i> “	S. 36
Abb. 25	Bewertung des Postulats „ <i>Lesen ist für mich Spass haben</i> “	S. 36
Abb. 26	Bewertung des Postulats „ <i>Lesen ist für mich Unterhaltung</i> “	S. 36
Abb. 27	Bewertung des Postulats „ <i>Lesen ist für mich Zeitvertreib bei Langeweile</i> “	S. 37
Abb. 28	Bewertung des Postulats „ <i>Lesen ist für mich eine Hausaufgabe</i> “	S. 37
Abb. 29	Bewertung des Postulats „ <i>Lesen ist für mich ein Muss</i> “	S. 37
Abb. 30	<i>Die beliebtesten Medien der Freizeitgestaltung</i>	S. 38
Abb. 31	Bewertung des Postulats „ <i>Wenn ich wählen darf, lese ich ein Buch</i> “	S. 39
Abb. 32	Bewertung des Postulats „ <i>Wenn ich wählen darf, gehe ich an den Computer</i> “	S. 39
Abb. 33	Bewertung des Postulats „ <i>Wenn ich wählen darf, schaue ich Fern</i> “	S. 40
Abb. 34	Bewertung des Postulats „ <i>Wenn ich wählen darf, spiele ich mit Spielkonsolen</i> “	S. 40
Abb. 35	Frage: <i>Wenn du am Computer bist, was machst du da?</i>	S. 40
Abb. 36	Frage: <i>Wer gibt dir Buchtipps? Wer empfiehlt dir Bücher?</i> (mehrere Optionen pro Kind möglich)	S. 41
Abb. 37	Frage: <i>Wie kommst du zu Büchern?</i> (mehrere Optionen pro Kind mögl.)	S. 41
Abb. 38	Frage: <i>Warst du schon einmal in einer Bibliothek oder Mediathek?</i>	S. 42
Abb. 39	Frage: <i>Besitzt du einen eigenen Bibliopass?</i>	S. 42
Abb. 40	Frage: <i>Wer begleitet dich, wenn du die Bibliothek / Mediathek besuchst?</i> (mehrere Optionen pro Kind möglich)	S. 43
Abb. 41	Frage: <i>Was leihst du dir am häufigsten in der Bibliothek / Mediathek aus?</i> (mehrere Optionen pro Kind möglich)	S. 43
Abb. 42	Frage: <i>Hilft dir dein Lesen in der Freizeit beim Lesen in der Schule?</i>	S. 44
Abb. 43	Frage: <i>Auf welche Weise hilft dir dein Lesen aus der Freizeit in der Schule?</i>	S. 44
Abb. 44	Frage: <i>Liest du zuhause Bücher, die du in der Schule kennen gelernt hast?</i>	S. 45
Abb. 45	Frage: <i>Hast du manchmal als Hausaufgabe auf, etwas zu lesen, das du selber wählen darfst?</i>	S. 45
Abb. 46	Frage: <i>Liest du nur deutschsprachige Bücher?</i>	S. 46
Abb. 47	Frage: <i>Lesen deine Eltern nur deutschsprachige Bücher?</i>	S. 46



3. Verzeichnis der Anhänge

Anhang	1:	Brief an die Klassenlehrpersonen	S.	57f.
Anhang	2:	Brief an die Schuldirektion	S.	59f.
Anhang	3:	Begleitbrief zum Fragebogen	S.	61
Anhang	4:	Fragebogen	S.	62–65

IX. Anhänge

1. Brief an die Klassenlehrpersonen

Pfaffen Melanie
Riedbachstrasse 3
3900 Brig

Anrede
Name Lehrperson
Strasse und Nummer
PLZ Gemeinde

Brig, xx.xx.xxxx

Anfrage zur Abgabe eines Fragebogens

Sehr geehrte(r) Anrede Name

Ich absolviere zurzeit meine Ausbildung an der Pädagogischen Hochschule Wallis und beschäftige mich momentan mit meiner Diplomarbeit. Dabei möchte ich herausfinden, welche ausserschulischen Lesegewohnheiten Schulkinder der vierten Primarklasse in der neuen Medienumgebung entwickelt haben. Im Folgenden möchte ich Ihnen kurz erläutern, welche Ziele ich mit meiner Diplomarbeit verfolge und warum ich gerade die vierten Primarklassen von Brig für meine Untersuchung ausgewählt habe.

Das Ziel meiner Diplomarbeit ist es, aufzuzeigen, dass die heutigen Kinder und Jugendlichen trotz der sich ständig erneuernden und attraktiver werdenden Medienumgebung eine stabile Lesegewohnheit entwickeln. Um dies genau untersuchen zu können, beschränke ich mich auf die Kinder der vierten Primarklassen. Dies daher, weil ca. im Alter von zehn Jahren bei vielen Kindern der sogenannte erste Leseknick eintritt. Für den Standort Brig habe ich mich daher entschieden, weil in dieser Schule eine heterogene Gruppe von Schulkindern anzutreffen ist.

Die Daten möchte ich in Form eines Fragebogens erheben, welche die Schulkinder zu Hause gemeinsam mit einem Elternteil ausfüllen sollen. Dies daher, weil mich besonders die ausserschulischen Lesegewohnheiten interessieren und dabei die Eltern und Geschwister eine wesentliche Rolle spielen. Der geschätzte Zeitaufwand für die Beantwortung der Fragen beträgt rund zehn Minuten.

Die gewonnenen Informationen werden vertraulich behandelt, damit der Datenschutz gewährleistet wird.

Gerne würde ich diese Befragung mit Ihrer Schulklasse durchführen und hoffe daher auf einen positiven Bescheid Ihrerseits. Ich bitte Sie, die beiliegende Einverständniserklärung zu unterzeichnen und mit dem beigelegten Umschlag an mich zurückzusenden.

Für weitere Auskünfte stehe ich Ihnen gerne zur Verfügung.

E-Mail: Melanie.Pfaffen@students.hepvs.ch oder Tel: 079 706 76 30

Freundliche Grüsse

Melanie Pfaffen

- Einverständniserklärung
- Kopie Fragebogen



Die Lehrperson der vierten Primarklasse von Brig, *Anrede Nachname Vorname*, ist mit der Abgabe des Fragebogens zur Erhebung der Lesegewohnheiten von Primarschulkindern an ihre Schulkinder einverstanden.

Ort, Datum: _____

Unterschrift der Primarlehrperson: _____

2. Brief an die Schuldirektion

Pfaffen Melanie
Riedbachstrasse 3
3900 Brig

Anrede
Name Vorname
Strasse und Nummer
PLZ Ort

Brig, xx.xx.xxxx

Anfrage zur Abgabe eines Fragebogens in der vierten Primarstufe der Schule Brig

Sehr geehrte(r) Anrede Name

Ich absolviere zurzeit meine Ausbildung an der Pädagogischen Hochschule Wallis und beschäftige mich momentan mit meiner Diplomarbeit. Dabei möchte ich herausfinden, welche ausserschulischen Lesegewohnheiten Schulkinder der vierten Primarklasse in der neuen Medienumgebung entwickelt haben. Im Folgenden möchte ich Ihnen kurz erläutern, welche Ziele ich mit meiner Diplomarbeit verfolge und warum ich gerade die vierten Primarklassen von Brig für meine Untersuchung ausgewählt habe.

Das Ziel meiner Diplomarbeit ist es, aufzuzeigen, dass die heutigen Kinder und Jugendlichen trotz der sich ständig erneuernden und attraktiver werdenden Medienumgebung eine stabile Lesegewohnheit entwickeln. Um dies genau untersuchen zu können, beschränke ich mich auf die Kinder der vierten Primarklassen. Dies daher, weil ca. im Alter von zehn Jahren bei vielen Kindern der sogenannte erste Leseknick eintritt. Für den Standort Brig habe ich mich daher entschieden, weil in dieser Schule eine heterogene Gruppe von Schulkindern anzutreffen ist.

Die Daten möchte ich in Form eines Fragebogens erheben, welche die Schulkinder zu Hause gemeinsam mit einem Elternteil ausfüllen sollen. Dies daher, weil mich besonders die ausserschulischen Lesegewohnheiten interessieren und dabei die Eltern und Geschwister eine wesentliche Rolle spielen. Der geschätzte Zeitaufwand für die Beantwortung der Fragen beträgt rund zehn Minuten.

Die gewonnenen Informationen werden vertraulich behandelt, damit der Datenschutz gewährleistet wird.

Ich habe bereits das schriftliche Einverständnis der Klassenlehrpersonen der vierten Primarklassen von Brig eingeholt und hoffe nun auf Ihr Einverständnis, damit ich die Fragebögen schnellst möglich den betreffenden Kindern aushändigen kann. Ich bitte Sie daher, die beiliegende Einverständniserklärung zu unterzeichnen und mit dem beigelegten Umschlag an mich zurückzusenden.

Für weitere Auskünfte stehe ich Ihnen gerne zur Verfügung.

E-Mail: Melanie.Pfaffen@students.hepvs.ch oder Tel: 079 706 76 30

Freundliche Grüsse

Melanie Pfaffen

- Einverständniserklärung
- Kopie Fragebogen



Der Schuldirektor, *Herr Nachname Vorname*, ist mit der Abgabe des Fragebogens zur Erhebung der Lesegewohnheiten von Primarschulkindern an die vierten Primarklassen der Lehrpersonen *Nachname Vorname* und *Nachname Vorname* einverstanden.

Ort, Datum: _____

Unterschrift des Schuldirektors: _____



3. Begleitbrief zum Fragebogen

Liebe Eltern

Ich absolviere meine Ausbildung an der Pädagogischen Hochschule Wallis und beschäftige mich zurzeit mit meiner Diplomarbeit. Ich möchte herausfinden, welche auserschulischen Lesegewohnheiten Schulkinder in der neuen Medioumgebung entwickeln. Um die dafür nötigen Informationen zu bekommen, beschränke ich mich auf Kinder der vierten Primarklassen. Dies auch darum, weil in etwa im Alter von zehn Jahren bei vielen Kindern der sogenannte erste Leseknick eintritt. Ich habe mich für den Standort Brig entschieden, weil an dieser Schule eine heterogene Gruppe von Viertklässlern anzutreffen ist.

Die Daten möchte ich in Form eines Fragebogens erheben, welchen die Schulkinder zu Hause gemeinsam mit einem Elternteil ausfüllen sollen. Mich interessieren die auserschulischen Lesegewohnheiten der Viertklässler und dabei spielen die Eltern und Geschwister eine wesentliche Rolle. Der geschätzte Zeitaufwand für die Beantwortung der Fragen beträgt rund zehn Minuten.

Die gewonnenen Informationen werden vertraulich behandelt, damit der Datenschutz gewährleistet ist. Bitte den Fragebogen ohne Namen und Vornamen in einem verschlossenen Briefumschlag der Klassenlehrperson abgeben.

Im Folgenden möchte ich Ihnen kurz einige Informationen zur Beantwortung der Fragen geben:

- Die meisten Fragen werden durch Ankreuzen beantwortet. Dabei sind oftmals mehrere Antworten möglich.
- Bei zwei Fragen soll von 1 bis 6 bzw. 7 nummeriert werden. Hier geht es darum anzugeben, welche Antwort am ehesten zutrifft. Diese erhält dann die Nummer 1, etc. Falls es Ihnen und Ihrem Kind schwer fällt, sich für eine Reihenfolge zu entscheiden, bitte ich Sie diese so zu wählen, wie sie am ehesten zutrifft.
- Einige Fragen haben neben den vorgegebenen Antwortmöglichkeiten eine leere Zeile, auf welche Sie, falls nötig, eine eigene Antwortalternative hinschreiben können.
- Zwei Fragen sind sehr offen formuliert. Aus diesem Grund erhält Ihr Kind hier selber die Möglichkeit, eine kurze Antwort zu notieren.
- Bei den Fragen gibt es kein richtig oder falsch. Kreuzen Sie also bitte so an, wie es am ehesten auf Sie, Ihre Familie und Ihr Kind zutrifft.

Ich danke Ihnen ganz herzlich, dass Sie sich die Zeit nehmen, mit Ihrem Kind gemeinsam den Fragebogen auszufüllen.

Besten Dank und freundlichen Grüßen

Melanie Pfaffen

4. Fragebogen zur Erhebung der Lesegeohnheiten von Primarschulkindern

Hallo!

Herzlichen Dank, dass Du an meiner Untersuchung betreffend die Lesegeohnheiten von Primarschulkindern teilnimmst. Ich bitte Dich, die folgenden Fragen gemeinsam mit deiner Mutter oder deinem Vater bestmöglichst zu beantworten. Deine Antworten werde nur ich anschauen und an keine weiteren Personen weitergeben. Auch Deinen Namen brauchst du nicht auf das Blatt zu schreiben. Es wäre toll, wenn Du den Fragebogen so rasch wie möglich an deine Lehrperson zurückgibst.

Kreuze an: ☐ Ich bin ein Mädchen und _____ Jahre alt.
☐ Ich bin ein Junge und _____ Jahre alt.
Ich habe _____ Geschwister.

Welche drei Aktivitäten machst du während deiner Freizeit am liebsten?

Liest du gerne?

☐ ja
☐ nein

Welches Buch liest du gerade?

Liest du:

☐ freiwillig
☐ weil dir jemand sagt, dass du lesen sollst

Wer animiert dich zum Lesen?

☐ ich mich selber
☐ mein Lehrer / meine Lehrerin
☐ meine Mutter
☐ mein Vater
☐ meine Geschwister
☐ meine Freunde / meine Freundinnen
☐ _____

Wann liest du gewöhnlich?

☐ morgens vor der Schule
☐ über Mittag
☐ abends nach der Schule
☐ am Wochenende
☐ während den Ferien
☐ _____

Wie lange liest du pro Tag?

- ☐ gar nicht
- ☐ 15 Minuten
- ☐ 30 Minuten
- ☐ 1 Stunde
- ☐ mehr als 1 Stunde

Nummeriere von 1 bis 6. Was zuerst zutrifft, erhält die 1 usw.

Lesen ist für mich....

- ☐ eine Freizeitbeschäftigung
- ☐ Zeitvertreib bei Langeweile
- ☐ Spass haben
- ☐ eine Hausaufgabe
- ☐ Unterhaltung
- ☐ ein Muss

Besitzt du selber Bücher?

- ☐ ja, ich besitze Bücher
- ☐ nein, ich besitze keine Bücher

Ermuntern dich deine Eltern zum Lesen?

- ☐ ja, oft (täglich)
- ☐ manchmal (einmal pro Woche)
- ☐ selten (einmal im Monat)
- ☐ nie

Kreuze an:

Meine Eltern lesen...

- ☐ regelmässig Bücher (Romane, Biographien, etc.)
- ☐ selten Bücher (Romane, Biographien, etc.)
- ☐ regelmässig Zeitschriften
- ☐ selten Zeitschriften
- ☐ regelmässig Fachliteratur
- ☐ selten Fachliteratur
- ☐ regelmässig Tageszeitung(en)
- ☐ selten Tageszeitung(en)

Kreuze an:

Mit meinen Freunden rede ich über...

- ☐ Bücher
- ☐ Fernsehsendungen
- ☐ Computer und Computerspiele
- ☐ Internet
- ☐ Musik
- ☐ Handys

Nummeriere von 1 bis 7. Was zuerst zutrifft erhält die 1 usw.

Wenn ich wählen darf...

- ☐ lese ich ein Buch
- ☐ gehe ich an den Computer
- ☐ schaue ich Fern
- ☐ spiele ich mit Spielkonsolen
- ☐ höre ich Musik
- ☐ spiele ich mit meinem Handy
- ☐ gehe ich ins Kino

Besitzen deine Eltern Bücher?

- ☐ ja, meine Eltern besitzen Bücher
- ☐ nein, meine Eltern besitzen keine Bücher

Lesen deine Eltern zuhause?

- ☐ ja, oft (täglich)
- ☐ manchmal (einmal pro Woche)
- ☐ eher selten (einmal im Monat)
- ☐ nie



Lesen dir deine Eltern manchmal etwas vor?

- ☐ ja, oft (täglich)
- ☐ manchmal (einmal pro Woche)
- ☐ eher selten (einmal im Monat)
- ☐ nie

Liest du zuhause auch gemeinsam mit deinen Eltern?

- ☐ ja, oft (täglich)
- ☐ manchmal (einmal pro Woche)
- ☐ eher selten (einmal im Monat)
- ☐ nie

Wenn ja, bei welcher Gelegenheit liest du gemeinsam mit deinen Eltern?

Wer liest bei euch zuhause am meisten?

- ☐ ich
- ☐ meine Geschwister
- ☐ meine Mutter
- ☐ mein Vater

Mit wem sprichst du über das Buch, das du gerade liest?

- ☐ mit meinen Eltern
- ☐ mit meinen Geschwistern
- ☐ mit meinen Freunden
- ☐ ich spreche nicht darüber
- ☐ _____

Wer gibt dir Buchtipps? Wer empfiehlt dir Bücher?

- ☐ ich wähle selber
- ☐ meine Eltern
- ☐ meine Geschwister
- ☐ meine Freundinnen / meine Freunde
- ☐ _____

Liest du nur deutschsprachige Bücher?

- ☐ ja
- ☐ nein

Lesen deine Eltern nur deutschsprachige Bücher?

- ☐ ja
- ☐ nein

Lesen deine Freunde gerne Bücher?

- ☐ ja
- ☐ nein
- ☐ nur manche

Empfehlen deine Freunde dir gewisse Bücher?

- ☐ ja
- ☐ nein

Wie kommst du zu Büchern?

- ☐ ich kaufe sie mir selber
- ☐ meine Eltern kaufen mir Bücher
- ☐ ich bekomme Bücher geschenkt
- ☐ ich leihe sie mir aus (z.B. in der Mediathek oder von Freunden)
- ☐ _____



Warst du schon einmal in einer Bibliothek oder Mediathek?

- ☐ ja
☐ nein

Wer begleitet dich, wenn du die Bibliothek / Mediathek besuchst?

- ☐ ich gehe alleine
☐ meine Schwester / mein Bruder
☐ meine Mutter
☐ mein Vater
☐ meine Freundin / mein Freund

Besitzt du einen eigenen Bibliopass?

- ☐ ja
☐ nein



Was leihst du dir am häufigsten in der Bibliothek / Mediathek aus? Kreuze an:

- ☐ Bücher ☐ CD's ☐ Kassetten ☐ Computerspiele
☐ Zeitschriften ☐ DVD's und Videos

Wenn du am Computer bist, was machst du da?

- ☐ Ich bin im Internet ☐ Ich schaue mir Filme an
☐ Ich spiele ein Computerspiel ☐ Ich recherchiere etwas für die Schule
☐ Ich höre Musik ☐ Ich suche für mich interessante Dinge

Hilft dir dein Lesen in der Freizeit beim Lesen in der Schule?

- ☐ ja
☐ nein
☐ manchmal

Wenn ja, wie hilft es dir?

Beeinflusst das Lesen in der Schule dein Lesen zu Hause?

Liest du zuhause Bücher, die du in der Schule kennen gelernt hast?

- ☐ ja
☐ nein
☐ manchmal

Hast du manchmal als Hausaufgabe auf, etwas zu lesen, das du selber wählen darfst?

- ☐ ja
☐ nein
☐ manchmal

Herzlichen Dank für deine Mitarbeit

Melanie Pfaffen



Unterzeichnete Erklärung

Ich bestätige hiermit, 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 exakten Hinweis auf ihre Herkunft versehen. Die verwendeten Quellen (dies gilt auch für Abbildungen, Grafiken, u.ä.) sind im Literaturverzeichnis aufgeführt.

Brig, den 22. Februar 2010

Melanie Pfaffen