

Diplomarbeit an der Pädagogischen Hochschule Wallis

Leseförderung per Schuhkarton

Der Einfluss schulischer Leseförderung auf das ausser-
schulische Leseverhalten von Kindern einer zweiten und
dritten Primarklasse



Betreuer: Clausen Peter

Caroline Lochmatter
Kantonsstrasse 24
3946 Turtmann

Brig, 18. Februar 2013

Zusammenfassung

Lebenswelt Schule und Lebenswelt Familie – zwei komplett verschiedene, voneinander unabhängige Welten? Die Familie stellt die wichtigste Instanz der Lesesozialisation dar und darf von der Schule nicht ausgeblendet werden. Tatsächlich aber wissen Lehrpersonen oftmals wenig über die Lesevorlieben ihrer Schülerinnen und Schüler und beziehen die Lesewelt ausserhalb der Schule nur wenig mit ein (vgl. Rosebrock & Nix, 2012, S. 101). Ausserdem scheint die schulische Leseförderung gegen ungünstige Voraussetzungen in der Familie beinahe wirkungslos (vgl. Hurrelmann, Hammer & Niess, 1993, S. 202).

Mit dem Einsatz der Lesekiste soll das Verhältnis der beiden Lesewelten näher beleuchtet werden. Gelingt es der Lesekiste als Form der schulischen Leseförderung, über die Schule hinaus das ausserschulische Leseverhalten des Kindes positiv zu beeinflussen, trotz ungünstiger Voraussetzungen zuhause? Wird durch das Projekt eine Brücke geschlagen zwischen schulischem und ausserschulischem Lesen? Die zentrale Frage beschäftigt sich damit, ob die Lesekiste in das Lesen ausserhalb der Schule vorzudringen vermag. Im Vordergrund steht dabei immer die Lesemotivation und nicht die Lesekompetenz. Besonderes Interesse gilt der Familie und der familialen Kommunikation über Bücher.

Kinder in der zweiten und dritten Primarklasse befinden sich in einer Zeit, in der die kindliche Lesemotivation durch das mühsame Buchstabieren leidet. Der Einstieg in die Lesewelt gelingt, wenn die Neugier den Strapazen standgehalten hat. Gelingt dies nicht, bahnt sich der sogenannte Leseknick an (vgl. Sträuli Arslan, Mächler & Neugebauer, 2005, S. 15). Um noch vor dem Leseknick zu intervenieren, findet das Projekt mit der Lesekiste bewusst in dieser Periode statt.

Das Konzept der Lesekiste geht auf Jörg Knobloch zurück. Während der Lektüre eines Buches werden Gegenstände aus der Geschichte in einem Schuhkarton gesammelt. Nach und nach wird der Karton zu einer Lesekiste, von dem Kind eigens gestaltet. Texte werden somit handlungs- und produktionsorientiert erarbeitet. Die Auswirkungen der Lesekiste und die familiale Lesesituation werden durch Interviews mit fünf Kindern erfasst. Die Daten werden mit den Angaben der Eltern jener Kinder in einem Fragebogen vervollständigt.

Die Auswertung der Daten bestätigt eine Steigerung der familialen Kommunikation über Bücher. Bemerkenswert ist dabei, dass die Kommunikation unabhängig von der bisherigen Kommunikation geschieht und somit selbst bei weniger günstigen Voraussetzungen stattfindet. Auch zeigen sich positive Auswirkungen auf qualitative Aspekte des Leseverhaltens der Kinder: Das Interesse an Büchern wird gesteigert, selbst bei den Kindern, die von ihren Eltern zum Lesen aufgefordert werden. Aufforderungen zum Lesen erschweren eine Hinführung zum Buch und haben eine demotivierende Wirkung auf das Kind, sie sind daher kontraproduktiv (vgl. Hurrelmann et al., 1993, S. 42f.). Die Lesekiste setzt sich somit gar über kontraproduktive Formen der elterlichen Leseförderung hinweg. Mit dem Einbeziehen der Familie in die Arbeit an der Lesekiste schafft das Konzept eine Brücke zwischen den beiden Lebens- und Lesewelten des Kindes. Einen Zusammenhang zwischen dem Bildungsstand der Eltern und der elterlichen Leseförderung konnte hingegen nicht festgestellt werden.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass die Lesekiste ein anpassungsfähiges Mittel der schulischen Leseförderung ist, das stark in die Lebenswelt der Kinder eingebunden ist. Das Konzept bildet einen wertvollen Ausgangspunkt für weitere Arbeiten mit dem Ziel, die Lesemotivation ausserhalb der Schule zu steigern.

Schlüsselbegriffe

Lesesozialisation – Lesemotivation – Lesekompetenz – Leseförderung – Lesekiste – handlungs- und produktionsorientierter Literaturunterricht

Dank

Mehreren Personen sei gedankt, dass ich die vorliegende Diplomarbeit in ihrem bestehenden Umfang verwirklichen konnte. Ein besonderer Dank geht an Herrn Peter Clausen, der mich während der Erstellung der Diplomarbeit begleitet und tatkräftig unterstützt hat. Ein grosser Dank gebührt zudem den Schülerinnen und Schülern, die eifrig an ihren Lesekisten gearbeitet haben, den Eltern für ihre Unterstützung mit der Teilnahme am Fragebogen sowie den Kindern, die bereitwillig Auskunft gaben in den Interviews. Ich bedanke mich bei der Lehrperson für ihre Bereitschaft, das Projekt durchzuführen, für ihr Entgegenkommen und ihre Kooperation. Alle an der Untersuchung beteiligten Personen haben massgeblich zum Gelingen meiner Arbeit beigetragen. Schliesslich danke ich allen kritischen Lesern für ihre gewissenhafte Korrekturlektüre und für ihre wertvollen Rückmeldungen.

Inhaltsverzeichnis

Zusammenfassung	2
Dank	3
I. Einführung	6
1 Persönliche Motivation	6
2 Ziele	6
II. Theoretischer Rahmen der Untersuchung	8
1 Problemstellung und Abgrenzung	8
1.1 Zur Bedeutung des Lesens	8
1.2 Forschungsstand	9
1.3 Problemstellung	10
2 Die Lesesozialisation	11
2.1 Der Einfluss der Familie	12
2.2 Der Einfluss der Lehrperson	13
2.3 Der Einfluss des Geschlechts	14
2.4 Der Einfluss von Gleichaltrigen	15
3 Der Leseprozess	16
3.1 Lesemotivation	17
3.2 Lesekompetenz	18
4 Lektüre und Persönlichkeit: Das lesebezogene Selbstkonzept	19
5 Freizeitlesen in der Mediumwelt	20
6 Die wechselseitige Bedeutung der Lesemotivation für die Lesekompetenz	22
7 Elterliche Leseförderung	22
7.1 Das Leseklima in der Familie	23
7.2 Erfolgreiche Formen der elterlichen Leseförderung	23
7.3 Lesen und Familiendynamik	24
7.4 Grenzen elterlicher Leseförderung	25
8 Schulische Leseförderung	25
8.1 Offene Formen schulischer Leseförderung	26
8.2 Ziele der schulischen Leseförderung	27
8.3 Schulische Leseförderung mit Kinder- und Jugendliteratur	28
8.4 Wirkungsbereiche schulischer Leseförderung	28
9 Fragestellung und Hypothese	29
10 Präsentation des Konzeptes	30
10.1 Grundidee	30
10.2 Ablauf	31
10.3 Materialien und Auswahl der Bücher	32
10.4 Hintergrund und Bedeutung	33

10.5 Grenzen, problematische Aspekte und Kritik	33
11 Methodisches Vorgehen	34
11.1 Design-Based Research	34
11.2 Datenerhebung.....	35
11.2.1 Auswahlverfahren.....	35
11.2.2 Das Interview.....	35
11.2.3 Der Fragebogen	36
11.3 Datenauswertung	36
III. Empirischer Teil	37
1 Umsetzung des Konzeptes	37
2 Darstellung der Ergebnisse.....	37
2.1 Zu den Voraussetzungen und Lesegewohnheiten	37
2.2 Zum Stellenwert des Lesens	38
2.3 Die lesefördernde Rolle der Mutter.....	39
2.4 Die familiäre Lesesituation.....	40
2.5 Zur Lesekiste und deren Auswirkungen	42
3 Interpretation der Ergebnisse.....	43
3.1 Zur Rolle der Mutter.....	43
3.2 Beruf der Eltern und familiäre Kommunikation	44
3.3 Soziale Einbindung des Lesens	45
3.4 Auswirkungen der Lesekiste.....	45
3.5 Einstellung und Leseverhalten der Eltern.....	45
4 Beantwortung der Fragestellung	46
5 Schlussfolgerung.....	47
5.1 Verbesserung und Weiterentwicklung des Konzeptes	47
5.2 Vorschläge für weiterführende Untersuchungen	48
6 Kritische Distanznahme	49
7 Schlusswort.....	50
IV. Verzeichnisse	51
1 Literaturverzeichnis	51
2 Abbildungsverzeichnis	54
3 Verzeichnis der Anhänge.....	54
V. Anhänge.....	55
V.I. Begleitbrief zum Fragebogen.....	55
V.II. Fragebogen	56
V.III. Interviewleitfaden.....	59

I. Einführung

1 Persönliche Motivation

Wer selbst gerne liest, möchte die Welt der Bücher möglichst vielen anderen Menschen öffnen. So wünsche ich mir, dass alle das Vergnügen erleben können, in ein Buch einzutauchen. Allen sei der Genuss eines Buches gegönnt, alle sollten erleben, wie man dem Ende einer spannenden Geschichte entgegenfiebert!

Das Abenteuer Lesen beginnt aber nicht erst dann, wenn das Kind fehlerfrei lesen kann, es beginnt schon in der frühen Kindheit, wo in der Familie die Grundsteine zur Leseförderung gelegt werden: Mit Vorlesen, Bilderbüchern, dem freien Zugang zu Comics, Büchern, Zeitschriften und dem Umgang mit Büchern. So hat die Familie den erwiesenermassen grössten Einfluss auf die Leseentwicklung und das Leseverhalten der Kinder. Die Aufgabe der Schule ist es, dieses positive Leseumfeld weiterzuführen oder neu zu erschaffen – für Kinder (den Sozialstatistiken nach leider die Mehrheit), denen ein solches Umfeld fehlt: Gerade sie sind darauf angewiesen (vgl. Bertschi-Kaufmann, 2007, S. 166f.).

Im Rahmen mehrerer Praktika habe ich beobachtet, dass viele Kinder Mühe mit dem Lesen bekunden und laut eigenen Aussagen keine Lust darauf haben. Trotz des breiten Angebots an Kinder- und Jugendliteratur hegen viele Kinder kein Interesse an Büchern, auch die Bemühungen der Lehrpersonen im Bereich der Leseförderung (freie Lesezeiten, Bibliotheksbesuche etc.) schlagen nicht bei allen Kindern an. Diese Beobachtungen weckten in mir den Wunsch, etwas zu verändern. Auch Erinnerungen an die eigene Lesetätigkeit als Primarschüler wurden wach: Besonders die „Harry Potter“-Romane entflammten meine Lust zu lesen, die bis heute nicht wieder erloschen ist. Ebenso begeistert war ein Mädchen der zweiten Klasse, das ich während eines Praktikums unterrichtete. Nach einem Gespräch mit dem Mädchen brachte ich in Erfahrung, dass es von zuhause keine besondere Leseförderung erfuhr, weder seine Mutter noch sein Vater würden Bücher lesen – wenigstens in der Wahrnehmung des Kindes. Das Mädchen gehört also zu den „unerwarteten Lesern“, deren Lesemotivation trotz schlechter Bedingungen im familialen Umfeld gross ist. Der Hintergrund dazu wird im Kapitel „Lesen und Familiendynamik“ näher beleuchtet.

Wenn nicht die Familie die Ursache der Lesemotivation darstellt, wo liegt sie dann? Sind es die Freunde, oder ist es zuletzt doch die schulische Leseförderung? Ich erinnere mich an Buchprojekte der Schule, regelmässige Bibliotheksbesuche und Buchvorstellungen, die in dieser Klasse stattfanden – ob sich diese Leseaktivitäten im Rahmen der Schule massgeblich auf das ausserschulische Lesen des Mädchens ausgewirkt haben? Die Klärung des Einflusses schulischer Leseförderung auf das Lesen in der Freizeit wird Konsequenzen auf mein Verhalten als künftige Lehrperson haben und stellt gleichzeitig den Ausgangspunkt der vorliegenden Arbeit dar.

2 Ziele

In der Idealvorstellung ergänzen und bereichern sich die Lernorte Schule und Elternhaus in Bezug auf das Lesen und die Leseförderung. Tatsächlich aber entspricht die Realität nicht immer dem Ideal: Lehrpersonen sind häufig schlecht über die Lesevorlieben ihrer Schülerinnen und Schüler informiert und behandeln im Unterricht längst nicht mehr aktuelle Literatur (vgl. Rosebrock & Nix, 2012, S. 101), ferner wird die Lehrperson von der grossen Mehrheit der Schülerschaft als nicht interessiert an ihrer Freizeitlektüre wahrgenommen (vgl. Bucher, 2004, S. 159). Auch in der Familie sind die Bedingungen für eine erfolgreiche Leseförderung nicht immer günstig. In Familien mit tiefer sozialer Schicht erfahren beinahe die Hälfte der Kinder eine minimale Leseförderung (vgl. ebd., S. 171),

gegen deren Voraussetzungen die schulische Leseförderung beinahe wirkungslos ist (vgl. Hurrelmann et al., 1993, S. 202).

Das Kernziel dieser Studie besteht deshalb vorwiegend darin zu klären, in welchem Masse schulische Leseförderung – hier die Methode der Lesekiste – Einfluss nehmen kann auf das außerschulische Leseverhalten von Kindern einer zweiten und dritten Primarklasse und somit dem Rückgang der Lesemotivation Einhalt gebietet. Dabei wird vordergründig die Lesemotivation untersucht und nicht etwa die Lesekompetenz. Wieso diese Herangehensweise an die Leseförderung gewählt wurde, wird im späteren Verlauf der Arbeit begründet. Grundsätzlich soll der Zusammenhang zwischen schulischer Leseförderung und außerschulischem Lesen näher beleuchtet werden um etwa interessierten Lehrpersonen einen Einblick in die Lesegewohnheiten und damit einen Nutzen für die Leseförderung im schulischen Rahmen zu bieten. Zu beachten ist insbesondere der Einfluss der Familie auf das Leseverhalten der Kinder in ihrer Freizeit. Besonderes Augenmerk wird dabei auf den Aspekt der Kommunikation innerhalb der Familie gelegt.

II. Theoretischer Rahmen der Untersuchung

Der folgende Bezugsrahmen dient der Untersuchung als theoretische Basis, auf der das Konzept entwickelt wird und auf welcher die Erhebung gründet. Es werden zentrale Begriffe erklärt und Konzepte miteinander verknüpft, um die erhobenen Daten sowie die durch deren Auswertung gewonnenen Erkenntnisse in einen grösseren Kontext einzubetten.

1 Problemstellung und Abgrenzung

Bei näherem Studieren der Fachliteratur wird klar, dass der Bereich Lesen gross ist und eingegrenzt werden muss. Auch im Bereich der Leseförderung gibt es verschiedene Ansätze, die da sind: Leseförderung für Kinder mit Migrationshintergrund, Leseförderung für mehrsprachige Klassen, gendergerechte Leseförderung, fächerübergreifende Leseförderung, Leseförderung im Hinblick auf den Einfluss der Medienumgebung auf das Leseverhalten der Kinder. Diese Aufzählung stellt nur eine Auswahl an möglichen Herangehensweisen an die Leseförderung dar. Die vorliegende Arbeit beschäftigt sich mit handlungsorientierter Leseförderung.

Laut Kruse (2007, S. 177f.) dominieren drei Konzepte von Lese- und Literaturunterricht:

- Das Konzept „**Leseförderung**“, das Lust auf das Lesen machen und eine stabile Lesehaltung fördern will.
- Das Konzept „**Lesetraining**“, welches auf den Auf- und Ausbau basaler Lesefertigkeiten zielt. Es beinhaltet die Entwicklung von Lesegeläufigkeit, Lesefähigkeiten etc.
- Das Konzept „**Literarische Bildung**“, das Literaturanalyse und –vergleich, moralische Erziehung etc. meint.

Alle drei Konzepte sind entweder der Zielebene Lesekompetenz oder Lesemotivation zuzuordnen. Die Untersuchung findet im Bereich der Leseförderung statt, welcher der Zielebene der Lesemotivation zugeordnet werden kann. Die Begriffe Lesemotivation und Lesekompetenz werden im weiteren Verlauf der Arbeit näher erläutert.

1.1 Zur Bedeutung des Lesens

Lesen ist der Schlüssel zur Welt: Gebrauchsanleitungen, Zeitungen, Webseiten, schriftliche Kommunikation – zu Recht gilt das Lesen als eine Schlüsselkompetenz in der heutigen Wissens- und Informationsgesellschaft (vgl. Böck, 2008, S. 1). Die Relevanz der Untersuchung ist somit unumstritten, ebenso wie die Dringlichkeit von Fördermassnahmen: Die PISA-Studie 2000 (Programme for International Student Assessment) hat gezeigt, dass rund 20 Prozent der Schülerinnen und Schüler am Ende der obligatorischen Schulzeit Mühe haben, einen einfachen Text zu verstehen und zu interpretieren (vgl. Bundesamt für Statistik [BFS], 2003, S. 1).

Das Projekt dieser Arbeit setzt allerdings wie bereits erwähnt nicht an den Lesekompetenzen der Schüler, sondern an der Lesemotivation an. Diesen Ansatz begründet Böck (2008) sehr treffend:

„Lesen lernt man durch lesen“ – dieser Satz ist Grundlage vieler Leseförderungsprogramme: Häufiges Lesen trägt dazu bei, dass die Lesekompetenz stabilisiert und weiterentwickelt wird. Damit regelmässig gelesen wird, ist eine entsprechende Lesemotivation erforderlich. Die Lesemotivation von Kindern und Jugendlichen, aber auch von Erwachsenen ist deshalb der zentrale Ansatzpunkt von Leseförderung, die nicht auf Fragen der Lesetechnik und Lesekompetenz, sondern auf Lesen als Tun und Handeln abzielt (S. 8).

Auch Bertschi-Kaufmann (2003a, S. 6) bestätigt die gegenseitige Abhängigkeit von Lesekompetenz und Lesemotivation: Wer den Lesevorgang als mühsam empfindet (Lesekom-

petenz), dem ist der Spass von Anfang an verdorben (Lesemotivation). Beide Bereiche hängen wechselseitig voneinander ab und sind wichtige Voraussetzungen für eine erfolgreiche Leseentwicklung des Kindes.

Die Internationale Erhebung über Grad und Verteilung elementarer Grundqualifikationen Erwachsener zeigt die Bedeutung des Lesens in einem noch grösseren Kontext auf: Das Niveau der Lesekompetenz hat über den Bildungsabschluss hinaus einen direkten Einfluss auf das Einkommen, die Beschäftigung, die Gesundheit und die Teilnahme an Weiterbildungsmassnahmen. Eine weitere Erkenntnis dieser Studie ist, dass Menschen mit niedrigerem Niveau der Lesekompetenz mit grösserer Wahrscheinlichkeit auf staatliche Unterstützung angewiesen sind und eher kriminell werden (vgl. OECD [Organisation for Economic Co-operation and Development] & Statistics Canada, 1997, zit. nach Kirsch, de Jong, Lafontaine, McQueen, Mendelovits & Monseur, 2002, S. 15). Es wird sogar behauptet, dass manche US-Bundesstaaten Lesestatistiken für die dritte Klasse heranziehen um zu bestimmen, wie viele Gefängnisbetten in zehn Jahren benötigt werden. Das mag weit hergeholt sein, doch gibt es Berichte, nach denen die Hälfte aller erwachsenen Gefängnisinsassen in den USA weder lesen noch schreiben kann (vgl. Lewis, 2002, zit. nach Kirsch et al., 2002, S. 16).

Auch bezogen auf die Schweiz besteht ein Zusammenhang zwischen Arbeitslosigkeit und Ausbildung. Die Ausbildungslosigkeit gilt als Hauptgrund für spätere Arbeitslosigkeit wie auch als Ursache für Sozialhilfebezug junger Erwachsener. In der Altersgruppe von 18 bis 25 Jahren sind 65 Prozent der Sozialhilfebezüger ohne Berufsausbildung (vgl. Schweizerische Konferenz für Sozialhilfe [SKOS], 2007, S. 3).

1.2 Forschungsstand

Aus der Lesesozialisationsforschung ist bekannt, dass nicht die Schule, sondern die Familie den wohl grössten Einfluss auf das Leseverhalten der Kinder hat. In einer anregenden Umgebung werden die Leseaktivität und die Leseentwicklung des Kindes positiv beeinflusst und angeregt (vgl. Hurrelmann et al., 1993, S. 202). Die Mehrheit aber bilden Kinder, denen ein solches familiales Umfeld weitgehend fehlt. Diese Kinder sind erst recht auf die Unterstützung der Schule angewiesen. Die Wirkungsmöglichkeiten der Schule sind zwar geringer als die der Familie, man weiss aber aus Fallstudien, dass die Schule die Lesemotivation von Kindern und Jugendlichen durchaus positiv beeinflussen kann – auch mit nachhaltiger Wirkung (vgl. Bertschi-Kaufmann 2003b; Bachmann & Schneider, 2004, zit. nach Bertschi-Kaufmann, 2007, S. 167).

Die Ravensburger Studie „Medienerziehung in der Frühförderung“ bestätigt, dass Kinder zwar mit sehr unterschiedlichen Bildungsvoraussetzungen in die Schule kommen, aber Jungen sind zunächst entgegen der landläufigen Meinung genauso motiviert wie Mädchen. So stellten Forscher fest, dass Jungen und Mädchen zunächst nicht unterschiedlich lesemotiviert in die Schule gehen (vgl. Forschungsstelle Jugend – Medien – Bildung, 2006, S. 1f.).

Bei der PISA-Studie 2009 wurden die 15-Jährigen danach gefragt, wie viel Zeit sie in *Lesen zum Vergnügen* investieren. Dazu wurden die drei Indizes *Lesevielfalt*, *Online-Leseaktivitäten* und *Freude am Lesen* erstellt. Die Ergebnisse: Fast die Hälfte der Jugendlichen in der Schweiz geben an, nicht zum Vergnügen zu lesen (45%), nur knapp ein Drittel (30%) liest täglich bis zu dreissig Minuten. In der Schweiz lesen laut der Studie deutlich weniger Knaben als Mädchen aus Vergnügen. Um wieder auf den Zusammenhang zwischen der Lesekompetenz und der Lesemotivation zurückzukommen: Der grösste Unterschied in der Lesekompetenz besteht zwischen denjenigen, die täglich gar nicht lesen, und denjenigen, die täglich lesen (unabhängig davon, wie lange gelesen wird). Das ist aber nicht nur in der Schweiz so, der Index *Freude am Lesen* geht in allen PISA-Ländern mit einer hohen Lesekompetenz einher (vgl. Nidegger, Moser, Angelone, Brühwiler, Buecheri, Abt, Mariotta & Roos, 2010, S. 18).

Interessant ist nun die Gegenüberstellung der Ravensburger Studie mit der PISA-Studie: Mädchen und Knaben kommen beide gleich lesemotiviert in die Schule, im Laufe der Schuljahre muss sich aber geschlechterspezifisch offenbar etwas geändert haben, denn mit 15 Jahren gibt es einen signifikanten Unterschied zwischen den Geschlechtern. Sträuli Arslan et al. (2005, S. 15) sprechen von einem Leseknick Ende der zweiten Klasse. Richter und Plath (2005, S. 43ff.) bestätigen mit ihrer Studie zur Erfassung der Lesemotivation von Grundschulern die bekannte Tatsache, dass Mädchen lieber lesen als Jungen, und weisen nach, dass in der zweiten Klasse nur eine geringe Differenz zwischen den Geschlechtern herrscht bezüglich Comics, Zeitschriften und Bildergeschichten. Mit zunehmendem Alter holen die Jungen sogar auf, bis in der vierten Klasse schliesslich kein Unterschied mehr zu registrieren ist. Verlieren die Jungen in der folgenden Zeit bis Ende der obligatorischen Schule dann doch wieder ihre Lesemotivation? Tatsache ist, dass sie im Alter von 15 Jahren – zum Zeitpunkt der Erhebung der PISA-Studie – deutlich weniger motiviert sind zu lesen, als sie es am Anfang ihrer Lesekarriere waren. Im Laufe der Schulzeit verändert sich die Lesemotivation und lässt bis zum Ende der Pflichtschulzeit deutlich nach (vgl. Philipp, 2011, S. 51).

Auch das Leseverhalten in der Freizeit unterliegt einem zeitlichen Wandel. Entscheidend für die Entwicklung des Freizeitlesens ist unter anderem die Schulform. Die Buchlesehäufigkeit geht mit steigendem Alter zurück, wobei Computer und Internet immer mehr ins Licht rücken. Dazu muss allerdings gesagt werden, dass sich die Zuwendung zu diesen Medien nicht zu Lasten der Printmedien vollzieht (vgl. ebd., S. 61).

1.3 Problemstellung

Die unter dem Kapitel „Ziele“ bereits umschriebene Problemsituation – häufig mangelnde Leseförderung zuhause, schlecht informierte Lehrpersonen – scheint anfangs der Schulzeit noch nicht derart aussichtslos, erst im weiteren Verlauf der Jahre verändert sich die Lesemotivation der Kinder.

Beinahe alle Kinder sind zu Beginn hochmotiviert, Lesen und Schreiben zu lernen, und fast vier Fünftel aller Kinder lesen in den ersten beiden Schuljahren in ihrer Freizeit gerne. Dann aber der Leseknick: In der dritten bis sechsten Klasse gelten diese Angaben nur noch für einen Drittel der Kinder (vgl. Harmgarth, 1997, S. 30). Das Lesen wird nun für einen Grossteil der Kinder zur Last, denn die Durststrecke vom ersten Buchstabieren bis zum Lesen einer Geschichte dauert – schon für Kinder mit guten Voraussetzungen – sechs bis neun Monate. Die kindliche Neugier auf den Inhalt der Geschichte leidet in dieser Zeit, gerade der grosse Aufwand beim Buchstabieren bremst den Prozess. Der Einstieg in das Lesen gelingt, wenn die Neugier auf das Lesen dieser schwierigen Periode standgehalten hat, wenn das Kind den Inhalt verstehen kann, bevor ihm das mühsame Entschlüsseln der Wörter und Sätze ganz verleidet ist. Gelingt dies nicht, fallen die Kinder irgendwann in der zweiten Klasse in ein „Leseloch“ – der sogenannte erste Leseknick (vgl. Sträuli Arslan et al., 2005, S. 15). Die Folge davon (und von weiteren Faktoren) ist ein stetiger Rückgang der Lesemotivation in der Zeit der obligatorischen Schulzeit (vgl. Philipp, 2011, S. 51). Schulische Bemühungen laufen scheinbar ins Leere und können diesen Rückgang nicht eindämmen, schaut man sich die Resultate der PISA-Studien zur Lesemotivation an.

Um den Einfluss von schulischer Leseförderung auf das ausserschulische Lesen zu klären, wird die Methode der Lesekiste nach Jörg Knobloch durchgeführt. Die Durchführung der Intervention erfolgt bewusst in einer zweiten und dritten Primarklasse, da sich Kinder dieser Altersgruppe unmittelbar vor dem ersten Leseknick oder bereits in dieser problematischen Phase befinden (vgl. Sträuli Arslan et al., 2005, S. 15). Ob entsprechende schulische Massnahmen zur Leseförderung in dieser kritischen Phase Wirkung zeigen, strebt die Untersuchung an aufzuklären. Die für die Auswertung erforderliche Datenbasis wird nach der Intervention mittels Fragebogen und Interview gewonnen.

2 Die Lesesozialisation

Den Begriff Lesesozialisation beschreibt Günther (2006, S. 157) als den frühen Umgang mit der Sprache und Schrift. Darunter geht das Vertrautmachen mit Märchen und Geschichten, Vorlesen und Erzählen. Lesesozialisation beginnt also nicht erst in der Schule – die erste Klasse ist nicht die Stunde Null im Deutschunterricht! –, sondern schon im Elternhaus.

Nicht nur das Kind alleine entscheidet, ob es Bücher mag oder nicht. Da uns die Lust auf Bücher nicht in die Wiege gelegt wird, spielen Einflüsse von aussen eine wesentliche Rolle auf die Haltung den Büchern gegenüber. Die Vermittlung von Rechnen, Schreiben und Lesen galt traditionell als Aufgabe der Schule. Spätestens seit den 70er-Jahren gilt diese Ansicht als überholt, denn man weiss, dass schulischer Erfolg massgeblich vom Einfluss des Elternhauses abhängt. Neuere Ergebnisse der Leseforschung haben gezeigt, dass die Eltern, Geschwister und andere Bezugspersonen einen wesentlichen Einfluss auf die Entwicklung der Lesekompetenz haben (vgl. Knobloch, 2006, S. 15). Das Wissen um diesen prägenden Einfluss gibt Anstoss zur Lesesozialisationsforschung.

Fasst man die Faktoren, welche bedeutsam für die Leseentwicklung sind, zusammen, lassen sich das Geschlecht, die soziale Herkunft (Geburtsland, Bildung der Eltern) und Bezugspersonen wie Eltern, Lehrpersonen und Freundinnen und Freunde aufzählen. Wie sich diese individuellen und sozialen Faktoren nun auf den Weg zum Lesen auswirken ist Gegenstand der Lesesozialisationsforschung (vgl. Philipp, 2011, S. 19).

Der Begriff Lesesozialisation wird von Philipp (2011) treffend umschrieben:

Lesesozialisation meint alle sozial und individuell bedingten Prozesse, die im Lauf des Lebens dazu führen, dass Menschen (nicht) die Fähigkeiten, die Motivation und die Praxis entwickeln, schriftsprachliche fiktionale wie nicht-fiktionale Texte sowohl in gedruckter als auch in digitaler Fassung zu rezipieren (S. 29).

Die Lesesozialisation betrifft also alle Prozesse des Herangehens an die literarische Welt. Dieses Herantasten verläuft nicht mit jedem Kind ausnahmslos identisch ab, im Gegenteil ist die Lesesozialisation kein für alle Heranwachsenden gleich ablaufender Prozess, sondern ist abhängig von den oben genannten Faktoren und deren Zusammenspiel. Selbst eine gelingende Lesesozialisation kann krisenhafte Züge in der Pubertät, in der Leseaktivitäten häufig vernachlässigt oder weggelassen werden, aufweisen. Das Abwenden von der Literatur zu Beginn der Jugend stellt sogar den Regelfall dar. Nicht nur in dieser Phase, sondern in allen Phasen der Lesesozialisation – in der primären literarischen Initiation, dem Schriftspracherwerb, der lustvollen Kinderlektüre bis zum Lesen als Erwachsener – sind Anregungen von aussen nötig. Je nach Zeitabschnitt haben diese Anregungen unterschiedlichen Charakter, sie reichen von der Hinführung zum Lesen über das Versorgen mit Lesestoff bis hin zum Vermitteln kognitiver Fähigkeiten.

Trotz des Verlaufsschemas nach Phasen läuft der Prozess der Lesesozialisation relativ individuell ab. So kommt es, dass Lehrkräfte mit recht heterogenen Gruppen von Leserinnen und Lesern in ihren Klassen zu tun haben, dies nur schon aufgrund der familialen Hintergründe wie beispielsweise dem Bildungsstand der Eltern. Für Lehrpersonen hat die Kenntnis über die Prozesse der Lesesozialisation einen grossen Wert, er spielt sich inner- und ausserhalb der Schule ab. Dieses Wissen ist für sie essentiell, denn es erlaubt ihnen, die Fähigkeiten der Schülerinnen und Schüler besser einzuschätzen. Zudem – und dieses Hineinversetzen in sein Gegenüber, mit dem man schliesslich täglich arbeitet, ist entscheidend – sollte dieses Sachverständnis dazu führen, nicht die eigene, gelungene Lesesozialisation bei den Kindern vorauszusetzen. Mit diesem Verständnis als Grundlage für die Zusammenarbeit lässt sich an dem Punkt ansetzen, an dem sich die Schülerinnen und Schüler befinden (vgl. ebd., S. 20ff.).

In den folgenden Abschnitten wird der Einfluss einiger ausgewählter, für diese Arbeit bedeutende Instanzen auf die Lesesozialisation des Kindes eingehender betrachtet. Diese

engere Betrachtung erlaubt einen tieferen Einblick in die Lesesozialisation, die sich zwischen Individuum und Gesellschaft abspielt.

2.1 Der Einfluss der Familie

Im Hinblick auf die Problemstellung, in der das ausserschulische Lesen eine wesentliche Rolle spielt, soll im folgenden Kapitel der Einfluss der Familie auf das kindliche Leseverhalten näher umschrieben werden. Denn, wie eingangs der Arbeit bereits erwähnt, die Familie hat den grössten Einfluss auf die Leseaktivität und die Leseentwicklung des Kindes. Eine anregende häusliche Umgebung – Geschichten erzählen, gemeinsam Bilderbücher anschauen, Figuren benennen – ist dabei von grosser Bedeutung (vgl. Hurrelmann et al., 1993, zit. nach Bertschi-Kaufmann, 2007, S. 166). Kinder, die in solch fördernden Familien aufwachsen, haben die besten Chancen, früher oder später selbst kompetente Leserinnen und Leser zu werden. Nun ist es aber so, dass alle anderen Kinder (nach allem, was man den Sozialstatistiken entnehmen kann) die Mehrheit bilden, ihnen fehlt die familiäre Schriftförderung weitgehend. Gerade diese Kinder sind auf die Unterstützung der Schule angewiesen (vgl. Bertschi-Kaufmann, 2003b; Bachmann & Schneider, 2004, zit. nach Bertschi-Kaufmann, 2007, S. 167).

Kinder aus schulbildungsfernen Familien kommen weniger zum Lesen in der Freizeit als andere. Nicht lesende Eltern wissen zwar, wie wichtig Lesen und Schreiben in der Schullaufbahn sind, ihnen ist aber oft nicht bewusst, dass die Teilnahme (häufig auch der Druck zur Teilnahme) an familialen Aktivitäten die Kinder am Lesen hindert: Wo sich der Alltag immer im Kollektiv abspielt, kann sich das Kind nicht zum Lesen absondern, sich mit einem Buch zurückziehen, und wenn doch, erzeugt das Sich-Abgrenzen ein Unbehagen. Dies ist besonders dann der Fall, wenn die Eltern mit dem kulturellen Habitus des Lesens nicht vertraut sind und nicht genau wissen, was das Kind alleine eigentlich tut. Das Lesen wird dann hinter anderen Tätigkeiten angestellt. Dazu kommt, dass in finanziell schlechter gestellten Familien die Raumverhältnisse zum Lesen nicht günstig sind. Zudem ist der Lärmpegel in billigen Wohnlagen höher. Und, dieser Aspekt ist nicht zu vergessen, schliesslich sind Bücher teuer, und gerade wenn der Lohn niedrig ist, wird nur ungern Geld für Bücher ausgegeben, auf jeden Fall aber ist dafür kein Posten im Budget eingeplant (vgl. Sträuli Arslan et al., 2005, S. 17).

Den massgeblichen Einfluss des familialen Umfelds auf das Kind bzw. den Jugendlichen hat auch die PISA-Studie im Jahr 2000 nachgewiesen: Die Bildungsnähe des Elternhauses ist entscheidend für den Lernerfolg des Kindes. Jugendliche mit guten Ergebnissen wachsen demzufolge meist in einem Haushalt auf, der sich durch Bildungsnähe auszeichnet. Nicht allein die Qualität der Bildungsangebote, sondern insbesondere auch die Unterstützung durch die Eltern ist entscheidend für die Entwicklung der Kinder. Dazu zählen nicht allein finanzielle Mittel, Macht und Prestige, sondern auch soziale Netzwerke zum erleichterten Zugang zur Bildung. Daneben prägt das Vorhandensein von Büchern, klassischer Literatur usw. die Bildungsnähe des Elternhauses stark mit. Die Schweiz gehört unter den OECD-Ländern zu jenen, bei denen die Lesekompetenz am deutlichsten im Zusammenhang zum Berufsstatus der Eltern steht. Dieses Resultat ist auch insofern interessant, als man davon Schlüsse zu den Lernvoraussetzungen ziehen kann: Bemühungen, den Einfluss ungleicher Lernvoraussetzungen aufzuheben, gelingen nur beschränkt (vgl. Buschor, Gilomen & McCluskey, 2003, 18ff.).

Die gleichen Resultate zum hohen Einfluss der Familie auf die Lesesozialisation erzielte die Studie der Bertelsmann Stiftung (vgl. Hurrelmann et al., 1993, S. 30ff.), die u.a. nach der Rolle der Familie bezüglich der Lesemotivation fragt: Die Korrelation zwischen Bildungsstand der Eltern und Lesehäufigkeit des Kindes ist deutlich und hochsignifikant. Vor allem die Mutter wird als Lesevorbild wahrgenommen und ist somit die zentrale Bezugsperson für das Kind, etwas weniger stark wird der Vater als solches wahrgenommen. Dies mag vielleicht daran liegen, dass – wenigstens die in der Studie befragten – Mütter häufiger lesen als die Väter, ihre Lektüre liegt entsprechend weniger lange zurück. Auch liegt

die Lesezeit der Mütter im Durchschnitt etwas höher als die der Kinder. Zwei Prozent der Kinder sehen in ihrer Mutter kein Lesevorbild, sieben Prozent in ihrem Vater, weil diese laut ihren Angaben nur sehr wenig lesen. Lesehäufigkeit und -dauer der Mutter sind für die Lesefreude und die Lesefrequenz des Kindes von ausschlaggebender Bedeutung. Interessant ist zudem, dass zwischen der Breite der Leseinteressen der Mutter und der Lesefreude des Kindes ein deutlicher positiver Zusammenhang besteht, und zwar unabhängig davon, welcher Bildungsschicht Mutter und Kind angehören. Dagegen spielt das Leseverhalten des Vaters nur eine marginale Rolle. Die von der Studie befragten Väter interessieren sich überwiegend für sachorientierte Themen.

Eine ästhetisch-reflexive LeseEinstellung der Eltern ist von besonderer Bedeutung: Eltern, die grossen Wert auf Form und Sprache der Bücher legen, lesen häufiger und haben ein breiteres Leseinteresse. Gerade diese Art der elterlichen Leseerfahrung steht in positivem Zusammenhang mit dem Leseverhalten der Kinder. Aus den Resultaten der Studie kann man herausnehmen, dass die zentrale Bezugsperson für die Leseentwicklung des Kindes die Mutter ist, die Familie also eindeutig Einfluss hat auf das Leseverhalten des Kindes. Dem ist allerdings hinzuzufügen, dass die Wirkung des Lesevorbilds ausschliesslich an das Medium Buch gebunden ist, wie viel Zeit Eltern mit der Lektüre von Zeitungen und Zeitschriften verbringen, ist für die Entwicklung des kindlichen Leseverhaltens irrelevant.

Dagegen wesentlich für die Lesesozialisation innerhalb der Familie ist die Kommunikation. Auch die Beobachtung der lesenden Eltern allein kann das Kind zum Lesen motivieren, in Verbindung mit Kommunikation über die Lesetätigkeit aber geschieht dies noch stärker. Kinder, in deren Familien über die Leseaktivitäten gesprochen wird, gemeinsame Lesesituationen stattfinden und Buchinteressen geteilt werden, verbringen am Wochenende mehr Zeit mit dem Lesen, sie lesen insgesamt häufiger und zeigen mehr Freude an der Lektüre. Die Effekte dieser Konditionen sind ebenso wie das vorbildliche Lesen der Eltern speziell an das Medium Buch gebunden.

Ist Lesen nun eine einsame geistige Tätigkeit? Gewiss nicht! Ihre Lesebereitschaft entwickeln Kinder im Kreise der Familie als eine kulturelle Praxis, welche das Lesen ins Gespräch mit einbindet. Dieser familiale Austausch über gelesene Bücher stellt eine wirksame Unterstützung der Leseentwicklung dar. Wieder zeigt sich die zentrale Rolle der Mutter, denn ein Grossteil der Mütter unterhält sich regelmässig mit ihrem Kind über dessen Bücher. Eltern und auch bereits Kinder lesen bevorzugt abends vor dem Einschlafen oder wenn sie alleine sind. Trotz der Kommunikation über Literatur hat sich schon zu diesem Zeitpunkt das Image des Lesens als unsoziale Tätigkeit eingeschlichen, gekennzeichnet durch Isolation und Konzentration auf sich selbst. Für die Lesesozialisation stellt dies ein Problem dar: Kinder, die über ihre Leseerfahrungen und -interessen mit Familienmitgliedern sprechen, haben die grösseren Chancen, sich zum Leser zu entwickeln (vgl. Hurrelmann et al., 1993, S. 30ff.). Je nach Ausübung des Lesens – wird in der Familie regelmässig über die Lektüre kommuniziert? – muss es dieses Image aber nicht erfüllen.

2.2 Der Einfluss der Lehrperson

Trotz des grossen Einflusses der Familie auf die Lesesozialisation ist derjenige der Schule nicht zu unterschätzen: Neben der Familie ist die Schule für das Kind die wichtigste Instanz der Lesesozialisation (vgl. ebd., S. 48). Die Lehrperson ist dabei die treibende Kraft, von ihr – und anderen Obrigkeiten wie der Direktion etc. – hängt es ab, ob Bücher in ihrem Unterricht einen Platz einnehmen und wie sehr die Kinder zum Lesen ermuntert werden. Den Stellenwert des Buches im Klassenzimmer bestimmt die Lehrperson. Somit nimmt die Lehrperson eine wichtige Rolle in der Lesesozialisation der Kinder ein.

Diese Aussage wird bestätigt: Auf allen Schulstufen hat es sich – laut Sträuli Arslan et al. (2005, S. 29) die in diesem Zusammenhang Bucher (2002) zitieren – gezeigt, dass in den Klassen signifikant mehr gelesen wird, wenn die Lehrperson diesbezüglich ein entsprechend hohes Engagement zeigt. Dieser positive Effekt hängt offenbar nicht davon ab, ob ein Kind im Kindergarten und in den unteren Klassen eine besonders gute Leseförderung

genossen hat: Noch auf der Sekundarstufe erreicht eine intensive Leseförderung über mehrere Monate eine Steigerung der Lesemotivation und der Leseleistung der Schülerinnen und Schüler.

Die Leseförderung in der Schule erfordert von der Lehrperson aber ein differenziertes Rollenverständnis. Im regulären Unterricht besteht ihre Rolle darin, den Lese- und Verstehensvorgang zu steuern und zu kontrollieren. In freien Lesestunden aber begibt sich die Lehrperson auf das Niveau der Schülerinnen und Schüler und fungiert als Gesprächspartner mit ähnlichen Interessen. Sie steht in wechselseitigem Dialog mit den Kindern, tauscht Meinungen aus und richtet die Aufmerksamkeit auf die persönlichen Vorlieben der Kinder. Gerade auf solche Gespräche sind Kinder in der kritischen Phase des Lesenlernens angewiesen. Zu diesem Zeitpunkt droht der erste Leseknick, dem es entgegenzuwirken gilt (vgl. Sträuli Arslan et al., 2005, S. 29). Ebenso wie in der Familie ist also das Kommunizieren über (gelesene) Bücher auch im Klassenzimmer unerlässlich für eine optimale Lesesozialisation. Der Wunsch der Kinder nach Anschlussgesprächen mit der Lehrperson und die tatsächliche Häufigkeit solcher Gespräche hat eine grosse Bedeutung für die Lesemotivation der Kinder (vgl. Richter & Plath, 2005, S. 46).

Trotz der vielen Möglichkeiten der schulischen Leseförderung geben nur rund 20 Prozent der Primarschüler in der von Bucher (2004, S. 159f.) durchgeführten Studie an, dass sich die Lehrperson für ihre Lektüre in der Freizeit interessiert. Dabei wird die Lehrperson häufiger von Knaben als von Mädchen als interessiert wahrgenommen. Diese Wahrnehmung bleibt von der Primarschule bis zum Ende der obligatorischen Schulzeit stabil. Die Resultate stehen in Einklang mit den Zahlen der Studie von Hurrelmann et al. (1993, S. 48): 80 Prozent der Kinder haben das Gefühl, dass sich die Lehrperson nicht für ihre Freizeitlektüre interessiert. Nur knapp die Hälfte wird für ihre Lektüre in der Freizeit gelobt bzw. bekommt dafür Buchempfehlungen von der Lehrkraft.

Die erhobenen Daten zeigen, dass die Möglichkeiten zur Leseförderung von den Lehrpersonen bei weitem nicht ausgeschöpft sind. Eine Lesecke alleine reicht nicht aus, um die Kinder zum Lesen zu motivieren; wieder kommt die Kommunikation über Literatur ins Spiel (vgl. ebd., S 49).

2.3 Der Einfluss des Geschlechts

Alle Untersuchungen zum Leseverhalten, die der Variable „Geschlecht“ Aufmerksamkeit geschenkt haben, bestätigen einhellig und in schöner Regelmässigkeit, dass das Lesen stark geschlechtsspezifisch geprägt ist. Dies gilt insbesondere für fiktionale Texte. Langfristig stabile Geschlechterunterschiede beim Lesen lassen sich in fünf Punkte zusammenfassen:

1. **Lesequantität:** Mädchen lesen häufiger, also quantitativ mehr.
2. **Lektürepräferenzen:** Mädchen lesen andere Bücher als Jungen, sie bevorzugen fiktionale Genres (etwa Romane), Biographien oder Ratgeberliteratur. Sie lesen Bücher, in denen menschliche Schicksale im Vordergrund stehen, Geschichten, die einen Bezug zu ihrem eigenen Leben haben, und Geschichten mit innerer Handlung (Beziehungen, Psychologie). Jungen dagegen ziehen Fantasy vor, mögen Geschichten mit äusserer Handlung (Kampf, Herausforderungen).
3. **Lesemodalitäten:** Mädchen lesen anders als Jungen. Den favorisierten Genres entsprechend lesen sie empathisch und emotional involviert, während Jungen eher in exotische und fantastische Welten abtauchen wollen.
4. **Lesefreude:** Mädchen bedeutet das Lesen mehr als Jungen. Sie geben es häufiger als eine der liebsten Freizeitbeschäftigungen an und ziehen offenbar auch höhere Gratifikationen aus dem Lesen.
5. **Lesekompetenz:** Seit PISA 2000 ist bekannt, dass Mädchen besser lesen als Jungen – und zwar in allen getesteten Staaten.

Derart deutliche Unterschiede ziehen notwendige Fragen nach den Ursachen dieser Geschlechterunterschiede nach sich. Sucht man aber nach Erklärungen dafür, betritt man ein recht unübersichtliches Feld, denn es existieren verschiedene Erklärungsansätze und vielerlei Theorien. Neben biologischen und hirnspsychologischen Ansätzen kann man auch mit soziologischen und psychologischen Ansätzen an die Thematik herangehen. Aus Sicht der historischen Leseforschung ist die weibliche Dominanz beim literarischen Lesen wenig überraschend. Im 18. Jahrhundert hatte die bürgerliche Frau als Leserin ihren Platz in der Gesellschaft eingenommen. Dem Aufkommen des weiblichen Lesens liegen bestimmte soziale Konstellationen zugrunde, denn durch das Gebundensein der Frau an Haus und Familie und durch den daraus folgenden Ausschluss aus dem öffentlichen Leben waren die Frauen darauf angewiesen, entweder durch Lesemedien daran teilzunehmen oder sich fiktive Ersatzwelten zu schaffen. Das literarisch-ästhetische Lesen ist – im Gegensatz zum pragmatisch motivierten Lesen – in der bürgerlichen Gesellschaft immer schon eine Domäne der Frauen gewesen.

So ist es auch heute noch: Im 20. Jahrhundert, dem Zeitalter der Emanzipation und der Gleichberechtigung, hat sich daran nur wenig geändert. Im Gegenteil: Die geschlechterspezifische Polarisierung der Lesekultur hat sich nicht aufgelöst, sondern tendenziell sogar zugespitzt. Zwei Entwicklungen aus der Sozialisationsperspektive mögen zu diesem Trend ihren Beitrag leisten: Zum einen sind es fast ausschliesslich weibliche Personen, die Kinder bei dem anspruchsvollen Prozess des Schriftspracherwerbs begleiten, so dass Lektüre (wohl unbewusst) als eine „weibliche Medienpraxis“ wahrgenommen wird. Dieser Umstand bringt die Jungen später in Konflikt mit den Anforderungen der männlichen Geschlechterrolle. Zum anderen hat sich das Medienangebot stark verändert und ausdifferenziert. Neben Printmedien sind auditive Medien, audio-visuelle Medien und digitale Medien getreten. Vieles deutet darauf hin, dass gerade die Bildschirmspiele die Interessen der Jungen besser bedienen als ein grosser Teil der aktuellen Kinderliteratur (vgl. Garbe, 2007, S. 66ff.).

Richter und Plaths Untersuchung ist eine jener Untersuchungen, die oben aufgeführte Geschlechterunterschiede im Lesen bestätigen. Bezüglich des Lesens von Büchern sind Mädchen motivierter als Jungen. Die deutlich geringere Motivation der Jungen nimmt mit steigendem Alter noch weiter ab, die Differenz in der Lesemotivation wird von Klasse zwei bis vier grösser. Ein anderes Bild ergibt sich indessen für Comics, Zeitschriften und Bildergeschichten: Die Motivation von Mädchen und Jungen weist in der zweiten Klasse nur geringe Differenzen auf. Auch hier sind es jedoch die Mädchen, deren Motivation etwas höher ist. Mit zunehmendem Alter holen die Jungen allerdings auf, so dass gegen Ende der vierten Klasse bezüglich der Lesemotivation kein geschlechtsspezifischer Unterschied mehr festzustellen ist (vgl. Richter & Plath, 2005, S. 43).

2.4 Der Einfluss von Gleichaltrigen

Sind es im Kindheitsalter vor allem die Eltern und Geschwister, die als Vorbild und Massstab für Einstellungen und Verhaltensweisen gelten, so werden es mit zunehmendem Alter mehr und mehr die gleichaltrigen Kollegen. Besonders im Jugendalter verschiebt sich die Orientierung hin zu den Gleichaltrigen, nicht zuletzt auch, weil Kinder und Jugendliche einen Grossteil ihrer Zeit in der Schule umgeben von Klassenkameraden verbringen (vgl. Hurrelmann, 1994, zit. nach Bucher, 2004, S. 49).

Auch in der von Bucher (2004, S. 159ff.) durchgeführten Studie wird von Knaben wie auch von Mädchen vor allem die Mutter als Person wahrgenommen, die sich für die Lektüre des Kindes interessiert. Trotzdem spielen die Kameraden eine wichtige Rolle und sind besonders für Mädchen wichtige Bezugspersonen, was das Lesen betrifft und wenn es um die Suche nach interessantem Lesestoff geht. Wichtigste Gesprächspartner sind neben der Mutter also Freundinnen und Freunde.

Mit der Studie wurde zudem anhand von Fragen nach der Lesehäufigkeit, dem Interesse an gelesenen Büchern und der Häufigkeit des Sprechens über Bücher die Leseförderung

innerhalb des Kollegenkreises erhoben. Die Resultate geben Aufschluss darüber, wie stark die gegenseitige Unterstützung bezüglich des Lesens unter Gleichaltrigen ist. Kinder in der Primarschule erfahren zu 17% eine hohe, zu 53% eine mittlere und zu 25% eine niedrige Unterstützung ihrer Kameraden. Diese Unterstützung geht mit zunehmendem Alter zurück, besonders in der Realschule ist ein deutlicher Rückgang der Unterstützung festzustellen, was insofern nachvollziehbar ist, als in diesem Alter die Lesetätigkeit zurückgeht.

Den Ergebnissen ist also zu entnehmen, dass zu Beginn der Primarschule der Einfluss von Gleichaltrigen auf das Leseverhalten wohl noch von dem der Mutter als wichtigste Bezugsperson übertroffen wird. Zum Einfluss von Kameraden muss abschliessend allerdings noch erwähnt werden, dass dieser Einfluss massgeblich von dem Umfeld, in dem sich ein Kind bewegt, abhängig ist. Dabei darf nicht ausser Acht gelassen werden, dass man sich meist Freundinnen und Freunde mit ähnlichen Interessen sucht: Die Möglichkeit, „lesefördernde“ Kolleginnen und Kollegen zu haben, hängt also immer auch vom eigenen Leseinteresse ab. Somit führt der Einfluss von Gleichaltrigen eher zu einer Verstärkung bereits vorhandener Dispositionen als zu einer grundsätzlich neuen Einstellung zum Lesen (vgl. Bucher, 2004, S. 173ff.).

3 Der Leseprozess

Von Personen, die sich mit der Thematik Lesen nicht befassen, wird das Lesen an sich häufig unterschätzt. Tatsächlich aber ist das Lesen eine multiple Tätigkeit und stellt hohe Anforderungen an die Leserin und den Leser. Dies wird deutlich in verschiedensten Kompetenzmodellen, mit welchen die Wissenschaft die Frage, was Lesenkönnen eigentlich ausmacht und welche Fähigkeitsdimensionen dazugehören, beantworten will (vgl. Bertschi-Kaufmann, 2007, S. 12).

Der Prozess des Lesens stellt hohe Ansprüche an die Leserinnen und Leser. Das versucht ein Schüler nach einer Lesestunde deutlich zu machen: *Wenn ich lese, sind so viele Ideen in meinem Kopf*, schreibt Thomas im vierten Schuljahr am Ende einer Lesestunde in sein Tagebuch (Bertschi-Kaufmann, 2003a, S. 4). Bevor also von einer Motivation und dem Wunsch nach Lesen gesprochen werden kann, muss das Lesen selbst zunächst einmal als kognitiver Prozess angesehen werden: Schriftzeichen, Wörter und Sätze müssen verknüpft, Textteilen einen Sinn zugeordnet und in einer logischen Folge erkannt werden, das Verständliche muss zunächst erkannt und dann in einen Sinnzusammenhang gebracht werden und vieles mehr (vgl. ebd., S. 4).

Aktuelle kognitionstheoretische Modelle gehen davon aus, dass der Lesevorgang ein kognitiv konstruktiver Vorgang ist, welcher eine aktive Bildung von Bedeutungen verlangt. Diese Modelle fächern die aktive Tätigkeit der oder des Lesenden auf in verschiedene Anforderungsdimensionen. Die erste Dimension beschreiben Rosebrock und Nix (2012, S. 12f.) als die Buchstaben-, Wort- und Satzerkennung. Für geübte Leser stellt diese Dimension keine Herausforderung dar, viel mehr ist es selbstverständlich für sie, da sie diese Komponente bereits automatisiert haben. Beim kompetenten Leser vollziehen sich diese Vorgänge der Erkennung ohne sein bewusstes Zutun, also gleichsam mühelos und ohne selbst reflexive Ressourcen in Anspruch zu nehmen. Für Grundschul Kinder hingegen stellen diese Ansprüche eine grosse Herausforderung dar, der Prozess der Automatisierung der Worterkennung ist langwierig und mühevoll. Wieder wird klar, wie komplex der Leseprozess für Kinder im Leselernalter ist.

3.1 Lesemotivation

Kinder aus bildungsnahen Familien mit anregendem Leseumfeld profitieren von der Leseanimation in der Schule – was aber ist mit Kindern, die aus bildungsfernen Familien stammen, Kindern, denen der positive Zugang zur (eigentlich so interessanten!) Bücherwelt fehlt? So scheint die Vorstellung, dass allein das Angebot und die Vorführung interessanter Literatur zur Motivation genügt, ein wenig naiv. Dieses einfache Verständnis von Lesemotivation geht nämlich davon aus, dass die Lehrperson nur möglichst viele Bücher anbieten muss, damit die Kinder sich von heute auf morgen in die Bücherwelt stürzen. So einfach wird die Lesemotivation aber nicht entfacht!

Aus Sicht der psychologischen Lehr- und Lernforschung sind die Motivationsprozesse Vorgänge, die tief in die Identität hineinreichen (vgl. Möller & Schiefele, 2004, zit. nach Rosebrock & Nix, 2012, S. 95). Die aktuelle Lesemotivation ist dabei nur eine Komponente im Motivationsmodell: Im Zentrum steht das Kind mit seinem aktuellen Leseverhalten. Dieses Leseverhalten beruht auf

- **konkreten Leseerfahrungen**, die es in seiner sozialen Umwelt mit verschiedenen Instanzen (Familie, Schule) gemacht hat. Wie es das Leseverhalten wichtiger Bezugspersonen erlebt, welche Rückmeldungen das Kind erhält – all das hat Auswirkungen auf die Motivationslage bezüglich des Lesens.
- der **subjektiven Verarbeitung** der Erfahrungen und wie das Kind diese immer wieder interpretiert. Die Art und Weise der Verarbeitung von Leseerfahrungen wirkt sich besonders dominant auf die Lesemotivation aus. In der Forschungsliteratur unterscheidet man diesbezüglich zwischen kausalen Ursachenzuschreibungen auf die Person bezogen (zum Beispiel mangelnde Begabung oder unzureichende Vorbereitung) und Erklärungen, welche ausserhalb der Person liegen (zu schwierige Aufgaben etwa). Misserfolge beim Lesen, die sich auf unveränderliche Ursachen wie beispielsweise Begabung beziehen, wirken sich dauerhaft besonders negativ auf die Einstellung dem Lesen gegenüber aus, da auch zukünftig keine Veränderung dieser Faktoren erwartet wird.
- **motivationalen Grundüberzeugungen**. Die Art von positiven und negativen Rückmeldungen von Leseerlebnissen verfestigt sich über die Jahre hinweg zu diesen Grundüberzeugungen. Davon leiten sich die Erwartungskomponente (mit welcher Einstellung gehen Schüler an einen Text?) und die Wertkomponente (Ist die Lektüre dieses Text lohnend für mich?) ab (vgl. Rosebrock & Nix, 2012, S. 95ff.).

Etwas einfacher fasst Böck (2008) den Begriff der Lesemotivation auf: „Die Lesemotivation ist der Schlüssel für die Integration des Lesens in unseren Alltag: Wir lesen dann, wenn uns das Lesen etwas bringt. [...] Die Ziele, die wir durch das Lesen verfolgen, sind die Basis unserer Motivation, Texte zu lesen“ (S. 9). Diese Auffassung der Lesemotivation lenkt die Aufmerksamkeit des Betrachters weg von einem vielschichtigen Motivationsmodell hin zu einem schlichten Hintergrund der Motivation: Dem Ziel, das sich hinter der Motivation verbirgt. Die Leserin und der Leser erwarten vom Lesen bestimmte Gratifikationen, seien es Informationen über ein aktuelles Thema, Ablenkung, Unterhaltung oder Weiterbildung aus beruflichen Gründen (vgl. ebd.). Das Wort Motivation ist aus dem lateinischen Wort „movere“ (bewegen) abgeleitet, wonach man Motivation etwa mit „Beweggrund“ übersetzen kann (vgl. Hartinger & Fölling-Albers, 2002, S. 16). Böcks Ausführungen ergeben somit auch etymologisch einen Sinn.

Ein wenig vielschichtiger dagegen ist die Darlegung von Philipp (2011, S. 38). Er sieht die Lesemotivation als ein vielschichtiges und komplexes psychologisches Konstrukt, das sich entsprechend auf verschiedene Arten systematisieren lässt: Nach Textart (fiktional, non-fiktional), Kontext (Freizeit, Schule/Beruf), Zeit (situativ, habituell), Anreiz (intrinsisch, extrinsisch), Quelle (eigene Person, andere) und nach Funktionalität für das Leseverstehen (förderlich, hemmend). Nicht zuletzt lässt sich auch nach Zweck systematisieren; hierfür benutzt Philipp die Begriffspaare Unterhaltung und Information. Böck hat in ihrer

Kurzbeschreibung der Lesemotivation also eine Komponente von Philipps Konstrukt aufgegriffen und als zentral erachtet.

Der erste Leseknick gegen Ende der zweiten Primarklasse wurde bereits in der Problemstellung umschrieben. Weitere Studien jedoch beweisen einen anderen Verlauf der Entwicklung der Lesemotivation im Laufe der Schulzeit. Während im vorangegangenen Abschnitt die Lesemotivation aus theoretischer Sicht beleuchtet wurde, bietet dieser Abschnitt einen Überblick aus empirischer Perspektive.

Gemessen an einer Vielzahl von Studien, fallen die Differenzen zwischen den Heranwachsenden unterschiedlichen Alters jeweils nur gering aus, was auf einen langsamen Rückgang der Lesemotivation hindeutet. Echte Veränderungen lassen sich nur mit Längsschnittstudien, die wiederholt Kinder und Jugendliche befragen, ermitteln. Eine solche von über 30 Jahren umfassende Studie hat zum Ergebnis, dass die Lesemotivation von Klasse 1 bis 6 abnimmt, danach in den Klassen 9 bis 12 aber wieder zunimmt. Dies weist darauf hin, dass sich die Lesemotivation erst im Jugendalter zu stabilisieren beginnt (vgl. Smith, 1990, zit. nach Philipp, 2011, S. 48). Eine ebenfalls bemerkenswerte Studie stammt aus den USA und hat über den Zeitraum von acht Jahren fünf Mal die intrinsische Lesemotivation erfasst. Diese nahm bis zum Alter von 16 Jahren ab und dann wieder leicht zu. Besonders interessant sind dabei die Resultate bezüglich der Stabilität der Motivation. Die Forscher überprüften, ob es zwischen den drei Gruppen von über- und unterdurchschnittlich sowie durchschnittlich motivierten Heranwachsenden Wechsel gibt, also ob ein hoch motiviertes Kind stark an Motivation einbüsst oder umgekehrt. Die Analyse der Daten ergibt, dass der grösste Wechsel im Alter von neun bis zehn Jahren stattfindet. Danach setzt eine grössere Stabilität ein, welche ausgerechnet bei weniger motivierten Kindern bzw. Jugendlichen früher sichtbar ist (im Alter von zehn Jahren), während bei höher motivierten diese Stabilität erst im Alter von 13 Jahren zutrifft. Dies deutet darauf hin, dass sich besonders ungünstig motivationale Orientierungen im Bereich der Schule früh verfestigen (vgl. Marcoulides, Gottfried, Gottfried & Oliver, 2008, zit. nach Philipp, 2011, S. 50).

Zusammenfassend kann man sagen, dass sich die Lesemotivation in Kindheit und Jugend bis zum Ende der Pflichtschulzeit für alle Heranwachsenden verringert. Unterschiede bezüglich des Geschlechts und der Schulform scheinen nicht im Sinn des Schereneffekts vorzukommen, Differenzen zwischen Jungen und Mädchen einerseits und Kindern verschiedener Schulformen andererseits bleiben im Wesentlichen bestehen. Diese Unterschiede sind scheinbar schon früh vorhanden und bei weniger motivierten Heranwachsenden zu einem früheren Zeitpunkt stabiler als bei hoch motivierten (vgl. Philipp, 2011, S. 51).

Neben der Motivation spielt die Lesekompetenz eine wesentliche Rolle im Leseprozess. Der genaueren Betrachtung der Lesekompetenz dient der folgende Abschnitt.

3.2 Lesekompetenz

Jörg Knobloch (2006, S. 10) hält sich an die Autorinnen und Autoren der PISA-Studien und bezeichnet die Lesekompetenz als eine Grundvoraussetzung für jedes selbstständige Lernen in allen sprachabhängigen Bereichen. Über Lesekompetenz verfügt, wer einem Text Informationen entnehmen kann,

- davon ein allgemeines Verständnis entwickelt,
- ihn textbezogen interpretieren kann
- und sich über den Inhalt und die Form des Textes weiterführende Gedanken machen kann.

Diese Anforderungen sind selbstverständlich auf unterschiedlichen Schwierigkeitsstufen mit jeweils eigenen Merkmalen zu bewältigen.

Die PISA-Studie definiert Lesekompetenz als „Fähigkeit, geschriebene Texte zu verstehen, zu nutzen und über sie zu reflektieren, um eigene Ziele zu erreichen, das eigene Wissen und Potenzial weiterzuentwickeln und am gesellschaftlichen Leben teilzunehmen“ (vgl. Buschor et al., 2003, S. 9). Diese Definition macht einerseits die Wichtigkeit der Lesekompetenz im gesellschaftlichen und beruflichen Leben deutlich, andererseits die Komplexität des Lesevorgangs. Lesekompetenz ist nicht nur die Fähigkeit zum Entziffern von Wörtern und Sätzen, von ikonografischen Elementen und Satzverknüpfungen – also dekodieren –, es ist auch die Fähigkeit, aufgrund von Geschriebenem Sinn zu konstruieren und somit zu einem Leseverständnis zu gelangen. Leseverstehen erfordert also Sinnkonstruktion, was zum einen Kohärenzbildung mit den Elementen, die der Text bietet, zum anderen die Einordnung der Textelemente in die eigenen Wissenszusammenhänge bedeutet.

Tatsächlich handelt es sich bei der Lesekompetenz also um ein ganzes Bündel von Kompetenzen, welche die oder der Lesende beherrschen muss. Zu den oben bereits aufgeführten Kompetenzen kommen Ansprüche wie das Zusammenbringen von Informationen aus dem Text mit eigenen Erfahrungen oder das Entscheiden, ob das Gelesene als falsch oder richtig zu beurteilen ist, was reflektierendes Lesen verlangt. Nicht zuletzt muss die Leserin und der Leser das eben Gelesene in Erinnerung behalten, es vergleichen können mit weiter zurückliegender Lektüre. Nur so lassen sich einzelne Lesemomente zu einer Erfahrungskette verbinden, auf die zurückgegriffen werden kann (vgl. Bertschi-Kaufmann, 2007, S. 12f.).

In Anbetracht der Fülle von Ansprüchen und Erwartungen ist es nachvollziehbar, dass es sich beim Umgang mit Texten um komplexe Vorgänge handelt. Die Leistung der Leserin und des Lesers darf also nicht unterschätzt werden, gerade wenn derjenige noch dabei ist, sich diese Kompetenzen anzueignen.

Die zu Beginn des Kapitels erwähnten motivationalen Grundüberzeugungen sind entscheidend für die Entwicklung des Selbstkonzeptes in Bezug auf das Lesen. Diesem Thema widmet sich der anschliessende Abschnitt.

4 Lektüre und Persönlichkeit: Das lesebezogene Selbstkonzept

Die motivationalen Überzeugungen werden in den Jahren des Heranwachsens und mit zunehmenden Erfahrungen zu einem *lesebezogenen Selbstkonzept*. Selbstkonzepte sind komplexe Fähigkeitseinschätzungen, bei denen der soziale Vergleich und der Vergleich mit eigenen früheren Leistungen von Bedeutung sind. Vergangene Leseleistungen und die Art der Verarbeitung bilden das Selbstkonzept nach und nach aus. Selbst wenn hohes Interesse und Lesemotivation vorhanden sind, kann ein starkes negatives Selbstkonzept die Lesemotivation überschatten. Das persönliche Selbstkonzept als Leser beeinflusst künftiges Erleben und Verhalten nachhaltig. So kann es sein, dass kein Bezug zu Büchern aufgebaut wird, da man sich selbst nicht als Leser sieht.

Bildungsferne Schülerinnen und Schüler der Hauptschule sehen das Lesen als kulturelle Tätigkeit anderer, mit denen sie selbst nichts zu tun haben – auch wenn sie in ihrem Alltag durchaus Zeitschriften und andere alltägliche Texte lesen. Laut ihrem Selbstkonzept ist die Mehrheit der Hauptschülerinnen und Hauptschüler Nicht-Leser bzw. der Typ Mensch, der nicht gerne liest, und attribuiert dies als eine quasi biologische Eigenschaft, die so schnell nicht geändert werden kann. Schwache Leserinnen und Leser verfügen daher auch nicht über die Erfahrung, dass sie durch Anstrengung das Lesen besser bewältigen könnten und somit profitieren (vgl. Rosebrock & Nix, 2012, S. 97).

Der Auffassung vom Lesen als wichtiger Faktor zur Bildung des eigenen Selbstkonzeptes stimmt auch Böck (2008, S. 17) zu und beschreibt das Lesen als Teil der Identitätsarbeit.

Je nach dem, welches Selbstbild man von sich hat, und zu welcher sozialen Gruppe man sich zählt (oder zählen will), handelt man. Das Lesen – wie auch das Schreiben, Lesemedien und Genres sowie Themen – haben einen unterschiedlichen Stellenwert und stehen für unterschiedliche Bedeutungen, abhängig davon, in welchen Lebenswelten und Kontexten man sich befindet. Lesen ist immer auch expressives Handeln – nicht etwa eine „einsame geistige Tätigkeit“, als die es häufig angesehen wird – und findet nicht nur in zurückgezogenen Situationen statt. Es ist auch eine Aussage über sich selbst und wer man ist (oder als wen man wahrgenommen werden möchte): Durch die Wahl und den Umgang mit Büchern gibt man immer einen Teil von sich Preis, etwa wenn Bücher demonstrativ vor sich hergetragen werden oder wenn man demonstrativ eine Fachzeitschrift vor sich ausbreitet. Auf die schulische Leseförderung bezogen sind diese Erkenntnisse von wesentlicher Bedeutung, denn bei der Lektüreauswahl sollte sich die Lehrperson immer die Frage stellen, ob diese Lektüre die Schülerinnen und Schüler tatsächlich erreicht und ob dieser Lesestoff den Identitätsvorstellungen der Kinder entspricht. Lesestoffe, welche die Kinder aus unterschiedlichsten Gründen nicht mit ihrem Selbstbild vereinbaren können, werden wohl nur auf geringes Interesse stossen.

Im Zuge dieser Erkenntnisse um die Entwicklung der Identität wäre ein Ansatz an die Verbesserung des Selbstkonzeptes wie es Rosebrock und Nix beschrieben haben wünschenswert. Der Umfang dieser vertieften Arbeit allerdings würde den Rahmen dieser Untersuchung sprengen. Aus diesem Grund sei der Aspekt des Selbstkonzeptes lediglich am Rande erwähnt. Mehr Rücksicht kann allerdings bei der Lektüreauswahl im Rahmen der Projektdurchführung genommen werden.

5 Freizeitlesen in der Mediumwelt

Mit der raschen Verbreitung der neuen Informations- und Medienträger erfährt das Buch neue Konkurrenten in der Medienwelt. Die Frage nach der alten Kulturtechnik Lesen ist allerdings nicht in den Hintergrund gerückt, sondern hat neue Aktualität erlangt, denn das Lesen ist neben dem Schreiben eine Basiskompetenz zur Nutzung der neuen Technologien (vgl. Bonfadelli & Bucher, 2002, S. 7). Dieses Kapitel will das Lesen in der Freizeit umschreiben und macht dabei, um dem Einfluss der Mediumwelt gerecht zu werden, auch einen Bezug auf die Medien.

Im Grundschulalter sind Tiergeschichten, realistische Geschichten und Märchen sowie Sagen beliebte Genres, die vor allem Mädchen bevorzugen. Beide Geschlechter haben in diesem Zeitraum eine Vorliebe für Abenteuergeschichten und Science Fiction, Jungen mögen zudem Krimis und Gruselgeschichten. Auch Sachbücher sind gefragt. Jugendliche wenden sich zu realistischer und Problemliteratur hin, wobei alltagsnahe Geschichten praktisch nur Mädchen interessieren. Diese Präferenzen zeichnen sich nicht nur beim Medium Buch ab: Thematische Vorlieben werden von verschiedenen Medien bedient (vgl. Philipp, 2011, S. 56f.). Die breite Nutzung aller Medien zur Abdeckung thematischer Vorlieben wurde von Süß und Bernhard (2002, S. 17) hingegen nicht bestätigt. Kinder suchen sich ihre Interessengebiete an erster Stelle beim Fernseher, dem Medium mit der höchsten Multifunktionalität. Bei der Befriedigung der Interessen nimmt das Buch einen mittleren Rang ein.

Knapp zehn Prozent der von Bucher (2004, S. 120f.) befragten Schülerinnen und Schüler ab dem Alter von zwölf Jahren haben im Jahr vor der Studie kein Buch gelesen. Mit 38 Prozent haben die meisten der Befragten zwischen einem und fünf Büchern gelesen. Zwischen Ende der Primarschulzeit und dem letzten obligatorischen Schuljahr gibt es einen erheblichen Rückgang des Bücherlesens, was sich auch in der Lesedauer bemerkbar macht.

Mit der Zusammenfassung von Lesedauer, Lesefreude und Lesehäufigkeit zu einem Index wird in der Untersuchung deutlich, dass sich der Umgang mit Medien in Abhängigkeit

des Leseindex verändert. Schülerinnen und Schüler, welche einen hohen Leseindex aufweisen, lesen länger Zeitungen und Zeitschriften und hören auch mehr Radio als solche mit einem niedrigeren oder tiefen Index. Dagegen sehen sie weniger fern und Videofilme. Dass Schülerinnen und Schüler mit einem hohen Leseindex eine tiefere Nutzungsdauer im Bereich neue Medien aufzeigen mag vielleicht erstaunen, schliesslich wird in der Medienforschung immer wieder darauf hingewiesen, dass gebildete Menschen neue Medien häufiger nutzen. Ein Grund für die den Aussagen der Medienforschung widersprechenden Resultate ist möglicherweise die Funktion der Medien: Während Befragte mit hohem Leseindex Computer und Internet vor allem informationsorientiert nutzen, überwiegt bei jenen mit tieferem Index die Unterhaltungsmotivation (vgl. Bucher, 2004, S. 131ff.).

Auch Richter und Plath (2005, S. 47ff.) haben die Bedeutung des Lesens untersucht, und zwar in Bezug auf das Fernsehen, das als bedeutendste konkurrierende Alternative zum Lesen gilt. Die Frage, ob das Fernsehen das Leseverhalten der Kinder verändert, wird von 88 Prozent der befragten Eltern mit „stark“ oder gar „sehr stark“ beantwortet. Erwartungsgemäss wird dieser Einfluss von etwa 80 Prozent der Lehrpersonen und Eltern als negativ bewertet. Tatsächlich nimmt der tägliche Fernsehkonsum mit steigendem Alter deutlich zu, wogegen beim Lesen eine gegenläufige Tendenz sichtbar ist: Im Klassenstufenvergleich ist ein stetiger Rückgang der Lesehäufigkeit zu verzeichnen. Diese Befunde zum Lesen und Fernsehen mögen die These einer gegenseitigen Beeinflussung stützen, belegen sie aber keinesfalls. Eine differenzierte Betrachtung dieser These ist nur möglich, wenn Lesen und Fernsehen in den Kontext der Freizeitaktivitäten der Grundschüler gestellt werden. Weitere Befunde der Untersuchung zeigen, dass Freizeitbeschäftigungen, die soziale Kontakte erfordern, viel attraktiver wirken als das Fernsehen. Das Fernsehen als Verhinderer des Lesens bei Kindern ist somit nicht berechtigt. Bei der Wahl ihrer Beschäftigung treffen die Kinder zuerst die Entscheidung darüber, ob sie ihre freie Zeit alleine oder in Gesellschaft verbringen möchten, erst dann wird zwischen konkreten Beschäftigungen entschieden.

Die Untersuchung von Hurrelmann et al. (1993, S. 94) ergab im Widerspruch zu obigen Ergebnissen eine – wenn auch schwache – negative Korrelation der Buchlesedauer mit der Dauer des Fernsehens. Das bedeutet, dass bei zunehmender Lesedauer weniger ferngesehen wird, dass das Fernsehen das Bücherlesen also durchaus verdrängen kann. Allerdings, so muss man nach einer weiteren Analyse der Ergebnisse hinzufügen, beschäftigen sich Kinder, die im Durchschnitt länger lesen als andere, auch insgesamt länger mit Medien. Damit ist weder die Hypothese der Verdrängung noch die der Ergänzung der Medien eindeutig bestätigt.

Es gibt allerdings Familien, in denen die zentrale Stellung des Buches im Medienalltag das Fernsehen deutlich verringert zugunsten des Buches. In diesen Familien dominiert das Buchlesen im Vergleich zu den anderen Medien, der Stellenwert des Buches in der Familie nimmt also einen wesentlichen Einfluss auf das Fernsehverhalten der Kinder. Umgekehrt lesen Kinder aus Familien, die Computermedien intensiv nutzen, nicht so gerne, zudem ist die Lesedauer dieser Kinder die geringste im Vergleich. Das gründet möglicherweise auf der Neigung, die Freizeit mit Computerspielen zu verbringen, und auf dem fehlenden Lesevorbild. Insgesamt ergibt sich also das Bild, dass eine zentrale Stellung des Buches im Medienverhalten der Eltern damit einhergeht, dass auch die Kinder gerne und häufig lesen. Die tägliche Lesedauer wird dagegen nur unwesentlich beeinflusst. Aber auch in Familien mit reichhaltiger Medienausstattung und intensiver Nutzung der Medien ist in über 50 Prozent der Fälle das Buch ein wesentlicher Bestandteil des Medienalltags. Zusammenfassend kann man also sagen, dass eine grosse Medienvielfalt keineswegs das Leseverhalten des Kindes beeinträchtigt, je nach Stellung des Buches in der Familie ist eine Auswirkung auf das Lesen dennoch möglich (vgl. ebd., S. 105ff.).

6 Die wechselseitige Bedeutung der Lesemotivation für die Lesekompetenz

Die vorliegende Arbeit setzt nicht an der Lesekompetenz, sondern an der Lesemotivation an. In den vorangegangenen Kapiteln wurden Lesemotivation und Lesekompetenz aus Gründen der Darstellung gesondert betrachtet. Dieses Kapitel will den engen Zusammenhang zwischen diesen beiden Komponenten aufzeigen und so gleichzeitig den Ansatz dieser Arbeit begründen.

Begründete Thesen der Leseforschung besagen, dass eine Steigerung der Lesemotivation die Lesekompetenz erhöhen kann, und zwar indem zentrale Merkmale des Leseverhaltens wie Lesehäufigkeit, Ausdauer oder die Lesemenge positiv beeinflusst werden (vgl. Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund [FörMig], 2010, S. 4).

Wie im Forschungsüberblick bereits angetönt, wurde bei PISA 2009 – im Jahr mit dem erstmals wiederholten Schwerpunkt Lesen – neben den Lesekompetenzen auch das Engagement im Lesen untersucht, dies mittels den drei Indizes *Lesevielfalt*, *Online-Leseaktivitäten* und *Freude am Lesen* (vgl. OECD, 2010, zit. nach Nidegger et al., 2010, S. 18). Die Ergebnisse der Messung, welche einzig auf der Selbsteinschätzung der Schüler beruht, zeigen, dass fast die Hälfte der Jugendlichen in der Schweiz nicht zum Vergnügen liest. Damit liegt die Schweiz deutlich unter dem Durchschnitt der OECD-Länder. Auffallend gering ist der Anteil der Nicht-Lesenden in Shanghai-China (8%). In diesem Zusammenhang ist es interessant zu wissen, dass Shanghai-China hinsichtlich der Lesekompetenz international an der Spitze steht. Für die Schweiz zeigt sich im Hinblick auf die Lesekompetenz ein Schwelleneffekt: Der grösste Unterschied in der Lesekompetenz besteht zwischen Schülern, die täglich gar nicht lesen, und denjenigen, die täglich lesen (unabhängig von der Dauer). Und so ist es, wie eingangs der Arbeit bereits erwähnt, in allen PISA-Ländern: Schüler mit höherem Wert in *Freude am Lesen* erreichen eine höhere Leseleistung (vgl. Nidegger et al., 2010, S. 18f.). Werden die Ergebnisse nach Geschlecht aufgeschlüsselt, ist diese Erkenntnis noch weniger überraschend: Während 56 Prozent der Knaben nicht zum Vergnügen lesen, sind es unter den Mädchen lediglich 32 Prozent. Die Mädchen lesen häufiger und erzielen deutlich bessere Leseleistungen als die Jungen – wer viel liest, liest auch besser (vgl. Ruppen, Oggier & Steiner, 2011, S. 6).

Dies bestätigt auch Philipp (2011, S. 38), der sämtliche Formen der habituellen intrinsischen Lesemotivation als günstig für die Lesekompetenz und das Leseverhalten erachtet. Er räumt allerdings ein, dass dies nicht von allen Studien bestätigt wird und es gegenteilige Resultate gibt. Lesemotivation und Lesekompetenz stehen wohl in einem komplexeren Verhältnis zueinander, als bislang vermutet wurde (vgl. ebd., S. 82ff.). Eindeutige Ergebnisse jedoch hat Bucher (2004, S. 135) mit ihrer Untersuchung erhalten, nach der ein zweifelloser Zusammenhang zwischen den im Leseindex zusammengefassten Faktoren Lesehäufigkeit, Lesequantität und Lesefreude und der Lesekompetenz besteht. Das legt den Schluss nahe, dass durch vermehrtes Lesen und einer Steigerung der Lesefreude die Lesekompetenz gesteigert werden kann.

Wenn es auch widersprüchliche Forschungsergebnisse gibt, Lesekompetenz und Lesemotivation stehen miteinander in Beziehung. Was zu welchem Zeitpunkt Ursache und Wirkung ist, lässt sich beim bisherigen Kenntnisstand nicht eindeutig beantworten (vgl. Philipp, 2011, S. 84).

7 Elterliche Leseförderung

Die Intensität der elterlichen Leseförderung ist in allen Bereichen – Gespräche, Bibliotheksbesuche etc. – von der Lesepraxis der Eltern selbst abhängig. Allein eine positive Einstellung ist nicht ausreichend, um Einfluss auf das Leseverhalten der Kinder zu nehmen. Die Einstellung der Eltern hängt wesentlich davon ab, ob diese mit dem tatsächli-

chen Verhalten übereinstimmen. Eltern, die in der Wahrnehmung ihrer Kinder gerne lesen, unterstützen die kindliche Lesepraxis am wirksamsten. Auch ist es am günstigsten, wenn Eltern das Lesen weniger unter dem Gesichtspunkt des schulischen Nutzens sehen, und stattdessen eine entspannte Einstellung zum Lesen hegen. Umgekehrt wirkt sich ein hoher Leistungsanspruch auf das Kind besonders negativ aus auf das Leseverhalten des Kindes, gerade wenn dieses seine Eltern als wenig leseinteressiert wahrnimmt. Wahrscheinlich wird diese leistungsbetonte Einstellung zum Lesen im Alltag häufig vermittelt, ohne dass das Kind am Vorbild erlebt, dass Lesen auch belohnend sein kann (vgl. Hurrelmann et al., 1993, S. 40ff.).

7.1 Das Leseklima in der Familie

Den grössten Einfluss in Bezug auf die Lesefreude und die Lesefrequenz der Kinder hat die soziale Einbindung des Lesens in den Alltag der Familie. Mit sozialer Einbindung sind hier gemeinsame Lesesituationen oder Besuche von Buchhandlungen und Bibliotheken gemeint, ebenso gemeinsame Buchinteressen oder Eltern, die selbst Kinderbücher lesen. Kinder in Familien der unteren Bildungsschicht finden hinsichtlich dieser Faktoren schlechtere Bedingungen vor, da die soziale Einbindung des Lesens sehr stark bildungsabhängig ist, denn das Leseklima gestaltet sich in Abhängigkeit von dem sozialen Status der Familie (vgl. Hurrelmann, 1997, zit. nach Bertschi-Kaufmann, Kassis & Schneider, 2004, S. 28). Das bezeugen auch die Ergebnisse der Studie von Bucher (2004, S. 171), dort spielt erwartungsgemäss der sozioökonomische Status der Familie eine wesentliche Rolle in der Leseförderung. So kommt es, dass mehr als die Hälfte der Eltern mit hohem sozialen Status einen mittleren Leseförderungsindex und gut ein Fünftel einen hohen Index aufweisen. Die Werte in Familien mit mittlerem oder tiefem Status liegen deutlich tiefer, womit eine Korrelation zwischen dem Leseförderungsindex und dem Schicht Hintergrund gegeben ist.

Neben der Lesefrequenz und der Lesefreude hat die Einbindung des Lesens auch auf die Lesedauer, Leseerfahrungen und Lesehemmungen der Kinder einen signifikanten Einfluss. Die Lesehemmungen sind tendenziell um so ausgeprägter, je isolierter das Kind das Lesen im sozialen Kontext der Familie erlebt.

Ein weiterer Faktor des Leseklimas in der Familie ist das Leseverhalten der Eltern. Deren Vorbildverhalten erweist sich in Bezug auf die Lesefrequenz als eher zweitrangig, die motivierende Wirkung zeigt sich vor allem in der Zeit, welche die Kinder mit Büchern verbringen. Dagegen haben Gespräche über Bücher und prä- sowie paraliterarische Kommunikation einen breiten Wirkungsbereich: Sie regen das Leseverhalten der Kinder an, Lesefreude, Lesefrequenz und -dauer nehmen zu, Leseerfahrungen vertiefen sich und Lesehemmungen treten seltener auf.

Im Vergleich zu den bisher genannten Dimensionen des familialen Kontextes erweist sich das Familienklima – gemessen an der Offenheit und an aktiver Freizeitgestaltung – nicht als direkte Einflussgrösse auf das Leseverhalten des Kindes. Es bildet allerdings den Hintergrund für die Entwicklung des Leseklimas (vgl. Hurrelmann et al., 1993, S. 228ff.).

7.2 Erfolgreiche Formen der elterlichen Leseförderung

Bei Verhaltensweisen elterlicher Leseförderung fällt erneut das bereits gewohnte Bild auf: In allen Verhaltensbereichen zeigt die Mutter ein grösseres Engagement als der Vater. Bezüglich der aktiven Leseförderung sind die Rollen in der Familie also klar verteilt. Mehrheitlich ist es die Mutter, welche die Buchlektüre des Kindes aktiv unterstützt. Die Lesepraxis des Kindes ist stark von der Lesehäufigkeit der Mutter abhängig – ein Hinweis darauf, dass eine lediglich an Erziehungsnormen ausgerichtete Leseförderung ineffektiv bleibt, wenn eigenes Leseinteresse der Eltern fehlt.

Es lässt sich darüber hinaus nachweisen, dass sich die Effekte lesefördernden Verhaltens der Eltern summieren, wenn beide Elternteile überdurchschnittlich oft entsprechende Ver-

haltensweisen an den Tag legen. Es ist also nicht nur nachgewiesen, dass Kinder, deren Lesen in der Familie gefördert wird, eine ausgeprägtere Lesepraxis haben als solche, die wenig oder gar nicht gefördert werden, sondern auch, dass die gemeinsame Leseförderung durch beide Elternteile die grössten Effekte auf das kindliche Leseverhalten hat (vgl. Hurrelmann et al., 1993, S. 145ff.).

Zu den wirksamen Formen elterlicher Leseförderung und -erziehung gehört, dass sich die Eltern für die Bücher des Kindes interessieren und selbst an der Lektüre von Kinderbüchern Gefallen finden. Auch der gemeinsame Besuch von Buchhandlungen und Bibliotheken ist eine wichtige Unterstützung. Durch diese Besuche erwerben Kinder Kompetenzen in der Auswahl und im Erwerb von Büchern und sammeln Erfahrungen mit Institutionen der Distribution von Literatur. Unter allen Formen der Leseförderung, nach denen in der Untersuchung von Hurrelmann et al. (1993, S. 145) gefragt wurde (gemeinsame Besuche der Bibliothek und Bücherei, Eltern lesen Bücher des Kindes oder lesen Kinderbücher zum eigenen Vergnügen etc.), erweist sich der gemeinsame Besuch von Bibliotheken und Büchereien sogar als die effektivste Form. Ebenso binden gemeinsame Buchinteressen und Gespräche über Bücher das Lesen ein in ein kulturell anregendes Familienklima (vgl. ebd., S. 42).

7.3 Lesen und Familiendynamik

Aus verschiedenen Faktoren und Bedingungen wie etwa dem Familienklima, der elterlichen Leseförderung und dem Bildungsstand der Eltern kann man Schlüsse ziehen, ob Kinder zu Lesern werden oder nicht. Daneben gibt es aber Fälle, die überraschen: Kinder, die zu unerwarteten Lesern werden, oder umgekehrt Kinder, die zu unerwarteten Wenig-Lesern werden.

Bei erwarteten Lesern sind Bücher durchgängig ein selbstverständlicher und alltäglicher Gebrauchsgegenstand der Familie, die meist überdurchschnittlich viele Bücher zuhause besitzt. Das Lesen ist in den Alltag und in die familiäre Interaktion integriert. Auch die Lesesituationen sind vielseitig, es wird ebenso vorgelesen wie gemeinsam oder zurückgezogen gelesen. Es wird häufig über Bücher gesprochen und Buchhandlungen und Bibliotheken gemeinsam besucht. Bei den erwarteten Wenig-Lesern sind die Verhältnisse genau umgekehrt: Bücher spielen im Alltag so gut wie keine Rolle, das Lesen ist an nichtalltägliche Situationen wie Urlaub oder Krankheit gebunden.

Nun gibt es aber unerwartete Fälle, in denen Kinder allen Erwartungen zum Trotz doch zum Leser oder zum Wenig-Leser werden. In der Gruppe der unerwarteten Wenig-Leser ist die Kommunikation über Bücher störanfällig. In einem emotional von Distanz geprägten Familienklima, deren Mitglieder zudem nur wenige Gemeinsamkeiten haben, sind die Kommunikationsprozesse ohnehin spärlich. Die Leseprozesse der Eltern, die durchaus viel und lange lesen, sind aus dem Familienalltag ausgegliedert. Dies zeigt sich zum einen in räumlicher Abgrenzung (gelesen wird nur im Arbeitszimmer), zum anderen in einer entsprechenden Lesehaltung (Lesen ist Privatsache). Dem Kind wird damit signalisiert, dass das Lesen nur unter Rückzug stattfindet und der Abgrenzung von den Familienmitgliedern dient. Über Gratifikationserwartungen erfährt es nichts und kann von dem Lesen somit auch keine positiven Effekte erwarten.

Dass Kinder auch zu unerwarteten Lesern werden können, weist ebenfalls häufig auf die Bedeutung der Kommunikation und Beziehung innerhalb der Familie hin. Die Impulse zum Lesen kommen bei diesen Kinder oft von aussen, etwa von der Schule. Für die unerwarteten Leser spielen die Geschwister eine grössere Rolle als die Eltern, vermutlich sind aber auch Persönlichkeitsfaktoren verantwortlich. Wichtig ist, dass die Eltern das Interesse des Kindes wohlwollend aufnehmen und das Kind auf Interesse stösst. Da hierfür eine gewisse Bereitschaft der Eltern notwendig ist, wird dieses Verhalten eher in Familien mit kindzentrierter Erziehungshaltung und mit positivem Familienklima beobachtet (vgl. ebd., S. 45ff.).

7.4 Grenzen elterlicher Leseförderung

Trotz positiver Auswirkungen elterlicher Bemühungen ist der Leseförderung in der Familie Grenzen gesetzt. Die Leseförderung der Eltern hat nur wenig Einfluss darauf, wie sich die Leseerfahrungen der Kinder entwickeln, also wie sich ihr inneres Gratifikationssystem für das Lesen ausbildet. Zwar zeigt die Förderung der Mutter positive Effekte auf die Intensität der Leseerfahrungen, vermag diese aber längst nicht so stark zu beeinflussen wie das quantitative Ausmass des Lesens. Die Anstrengungen des Vaters bleiben bezüglich der kindlichen Leseerfahrungen sogar beinahe wirkungslos. Interessanterweise hat die Schule diesbezüglich mehr Erfolg, wahrscheinlich weil sich die Kinder hier kindgemässer mit der Literatur auseinandersetzen können. Vermutlich sind zudem Faktoren der Persönlichkeit (etwa Intelligenz, Kreativität etc.) wesentlich daran beteiligt, wie sich die Leseerfahrungen entwickeln. Dies bestätigt die unterschiedliche Entwicklung von Geschwistern, die eine vergleichbare Leseförderung erfahren (vgl. Hurrelmann et al., 1993, S. 43).

Schliesslich hängt der Erfolg der Leseförderung entscheidend davon ab, wie das Kind diese wahrnimmt. Aufforderungen sind in diesem Fall weniger aktive lesepädagogische Unterstützung als vielmehr direkte erzieherische Beeinflussungsversuche, welche eine demotivierende Wirkung auf das Kind haben. Jedenfalls lesen nach ihren eigenen Aussagen häufig aufgeforderte Kinder signifikant weniger als Kinder, denen dies nicht auferlegt wird. Gegenüber anderen Formen der Leseförderung, bei denen die Eltern sich selbstverständlich und aus eigenem Interesse an den kindlichen Erfahrungen mit Büchern beteiligen, wirkt die Aufforderung zum Lesen kontraproduktiv (vgl. ebd., S. 42f.). Dieser Zusammenhang muss allerdings als Wechselwirkung verstanden werden, denn sicher reagieren die Eltern mit ihrer Aufforderung auf das Wenig-Lesen der Kinder. Da derartige Aufforderungen aber sowohl von viel- als auch von wenigfördernden Eltern geäussert werden, bringt dies indirekt einen qualitativen Unterschied der Leseförderung zum Ausdruck.

Zu den optimalen Bedingungen einer intensiven Leseförderung gehört hingegen eine Atmosphäre, die möglichst frei von direkten erzieherischen Einflussmassnahmen ist – ohne Aufforderungen zum Lesen. Die ausgeprägteste Lesepraxis haben die Kinder, deren Eltern auf direkte Aufforderungen zum Lesen verzichten, das kindliche Lesen dennoch häufig unterstützen. Eine Hinführung zum Buch wird offenbar durch eine Leseförderung, die sich auf direkte Aufforderung zum Lesen stützt, erschwert. Die Effektivität der Leseförderung wird erheblich eingeschränkt, wenn das Kind das Gefühl hat, zum Lesen gedrängt zu werden (vgl. ebd., S. 152f.).

8 Schulische Leseförderung

Leseförderung meint einerseits die Förderung der Lesekompetenzen, andererseits die Steigerung der Lesemotivation (vgl. Böck, 2008, S. 12). Auf diese beiden Aspekte wird im Kapitel „Ziele der Leseförderung“ näher eingegangen. Etwas anders als Böck sieht Kruse (2007, S. 177) das Konzept der Leseförderung und trennt es von den Lesekompetenzen, die für ihn unter das Konzept „Lesetraining“ fallen.

Der Begriff Leseförderung ist nicht zu verwechseln mit Leseanimation. Leseanimation bedeutet grob zusammengefasst die vielfältigen Verfahren, um die Lesemotivation der Kinder zu steigern: Buchvorstellungen, Lesenächte, Bibliotheksbesuche und so weiter (vgl. Rosebrock & Nix, 2012, S. 92). Somit ist, wenigstens nach Böck, Leseanimation Teil der Leseförderung. Diese Ansicht wird hier weiterhin vertreten.

Die besondere Stärke der schulischen Leseförderung im Vergleich zu familialer Leseförderung ist das Angebot spezifischer altersgerechter Formen der Verarbeitung von Literatur. Je vielfältiger der Unterricht hinsichtlich der Leseförderung gestaltet ist, desto häufiger lesen Kinder Bücher, die sie aus der Schule kennen, zuhause weiter. Zudem wurde festgestellt, dass die Lesefertigkeit der Kinder um so besser ist, je wichtiger die Rolle des

Buchlesens im Unterricht ist (vgl. Hurrelmann et al., 1993, S. 216ff.). Die Wirkungsbereiche schulischer Leseförderung sind also vielfältig. Besonders interessant ist die Frage, inwiefern schulische Leseförderung Einfluss nehmen kann auf das ausserschulische Lesen der Kinder. Dieser Zusammenhang wird im letzten Abschnitt eingehender betrachtet.

8.1 Offene Formen schulischer Leseförderung

Schulische Leseförderung soll ähnliche Qualitäten haben wie jene Leseförderung, die zuhause geschieht, und von der man weiss, dass sie die Leselaufbahn der Heranwachsenden entscheidend beeinflusst. Für Bertschi-Kaufmann (2007, S. 167ff.) setzt sich eine solche schulische Leseförderung aus drei Komponenten zusammen: Die freie Lesestunde, eine grosszügige Vorlesepraxis und Lesesituationen, von der Lehrperson und den Kindern gemeinsam ausgestaltet. Diese Formen der Leseförderung beschreibt Bertschi-Kaufmann als offene Formen der Leseförderung.

Die freie Lesestunde: Teil der schulischen Leseförderung sollte ein attraktives Angebot sein an Büchern, Zeitschriften und elektronischen Medien, zu dem die Kinder freien Zugang haben. Den Rahmen für regelmässige Lesezeiten im Unterricht mit Lektüre nach Wahl bietet die freie Lesestunde. In dieser Zeit können die Kinder im eigenen Tempo und nach ihren Interessen lesen. Sie suchen sich ihren Lesestoff und ziehen sich alleine, seltener auch zu zweit, zurück, lesen und berichten anschliessend auch häufig von ihren Leseerfahrungen. Es ist durchaus auch erlaubt, eine Lektüre abubrechen und diese mit einem anderen Titel, der interessanter scheint, zu ersetzen.

Zur optimalen Nutzung der freien Lesestunde brauchen die Kinder eine minimale Struktur, welche ihnen die Lehrpersonen etwa mit einer Einteilung in verschiedene Phasen bieten kann. Als Rahmen für die kontinuierliche Leseförderung hat sich die freie Lesestunde in der Primarschule (und nicht nur dort) bereits bewährt. In der Sekundarstufe nutzen die Schülerinnen und Schüler dieses Angebot, um eigenen Interessen nachzugehen, und stabilisieren so mit zunehmender Leseaktivität auch ihr Leseverhalten.

Vorlesen: Auch regelmässiges Vorlesen gehört zum Grundrezept schulischer Leseförderung. In diesem Zusammenhang sind Hörbücher eine sinnvolle Ergänzung zur Vorlesepraxis, denn sie eignen sich für die Texte, die noch zu schwierig zum Selberlesen sind. Die meisten Kinder schätzen es, wenn sie in Geschichten eintauchen können und „nur“ zuhören müssen. Aber auch für Jugendliche kann das Vorlesen attraktiv sein, besonders dann, wenn der Text interessant ist.

Beim scheinbar einfachen Mithören lernen Kinder und Jugendliche sehr viel: Sie legen sich einen Fundus an Figuren, Erzählstoffen und fiktionalen Begebenheiten zu. Dieser Fundus ist Nährstoff für die eigene Imagination. Darüber hinaus bietet das Vorlesen eine sprachliche Vorlage dafür, wie man etwas Ausgedachtes, Gelesenes oder Erlebtes erzählen kann. Durch das Zuhören lernen sie auch, wie man Texte präsentieren kann.

Zu den Kriterien für ein geeignetes Vorlesebuch gehören eine spannende Handlung, verschiedene Figuren, mit denen sich Mädchen sowie Jungen identifizieren können, zwischen ernsten Stellen auch Lustiges und eine nicht allzu dichte oder komplexe Sprache. Das Vorlesen wird übrigens allen Stufen angeraten – und auch der Familie.

Lesesituationen ausgestalten: Szenisches Spiel, zeichnerische Umsetzung und weitere Spielformen im Umgang mit Texten ebenso wie die Einrichtung von Leseräumen, grössere Leseprojekte und die Schulbibliothek bieten Situationen, in denen Lesen zum besonderen Ereignis wird. Hier geht es um das Ausgestalten von Lesesituationen, denn nicht nur die Lektüre selbst, sondern auch das Leseambiente ist von Bedeutung. Eine behagliche Lesenecke mit Kissen, einer Matratze oder einem Sofa lädt zum Lesen ein, auch thematische Leseecken für Fans wecken das Interesse für bestimmte Bücher und tragen zu einem angenehmen Ambiente bei.

Die Absichten dieser Massnahmen sind weitgreifend: Es geht um ein Leben, Lernen und Sich-vertraut-Machen mit der Schrift. Die Lernziele sind hier stärker auf der lustvollen Seite des Lesens anzusiedeln als auf jener im Bereich des kognitiven Textverstehens.

Für die schulische Leseförderung stellt sich die Frage nach der Unterscheidung zwischen ausserschulischem und schulischem Lesen. *Ausserschulisches* Lesen ist vom Kind selbstbestimmt, es findet in der Freizeit statt, etwa zuhause oder bei Freundinnen und Freunden. Im Mittelpunkt stehen dabei die Ziele und Bedürfnisse des Kindes. *Schulisches* Lesen findet dagegen überwiegend in der Schule statt, denn die Schule – der Lehrplan, die Lehrperson – bestimmt das Lesen des Kindes. Schulisches Lesen kann aber auch zuhause stattfinden, dann in Form von Hausaufgaben oder Projekten der Schule und nicht selbstbestimmt. Die Bereitschaft (und damit die Lesemotivation), sich auf einen Text zu konzentrieren, fällt deutlich geringer aus, wenn sich das Kind nicht für den Text interessiert und das Lesen nicht selbstbestimmt ist.

Aus dieser Unterscheidung leitet sich für die Förderung der Lesemotivation die Wichtigkeit eben dieser Differenzierung ab. Das Wissen um die unterschiedlichen Kontexte des Lesens macht die Notwendigkeit deutlich, zwischen schulischem und ausserschulischem Lesen zu vermitteln und das ausserschulische Lesen in die Schule zu holen. So wird die ausserschulische Praxis der Kinder anerkannt und daran angeknüpft. Das Ziel dieser Verbindung ist ein Brückenschlag zwischen den für die Kinder beiden wichtigen Kontexten des Lesens (vgl. Böck, 2008, S. 16f.).

8.2 Ziele der schulischen Leseförderung

Böck (2008) unterscheidet grundsätzlich zwischen zwei Zielen der Leseförderung:

- Das eine Ziel der Leseförderung ist es, die zu Fördernden zu Leserinnen und Lesern zu machen, das heisst zu Personen, die möglichst viel lesen. Der theoretische Hintergrund dazu ist die Methode „Lesen als kommunikatives Handeln“: Das Kind trifft die Entscheidung, einen Text zu lesen, weil es ihm als sinnvoll erscheint. Voraussetzung dafür ist natürlich eine entsprechende Lesekompetenz, verfügbare Literatur und günstige Bedingungen (zum Beispiel ausreichendes Licht). Kommunikation meint hier die Inhalte, die beim Lesen vermittelt werden (sofern der bzw. die Lesende sich auf den Inhalt konzentriert).
- Das andere Ziel ist es, die Lesekompetenz zu stärken und weiterzuentwickeln. Dieses Ziel bezieht sich stark – aber nicht nur – auf Schülerinnen und Schüler mit Leseschwächen. Das Lesen wird hier als ein kognitiver Prozess der Informationsverarbeitung angesehen (S. 12).

Somit zeichnet sich ab, dass die Ziele in verschiedene Richtungen streben: Ersteres auf die Lesemotivation, letzteres auf die Lesekompetenz. Dass beide Aspekte in der Entwicklung des Kindes eng miteinander zusammenhängen, wurde bereits erwähnt.

Rosebrock und Nix (2012) beschreiben das Ziel der Leseanimation – die ja Teil der Leseförderung ist – als eine „Verlockung zum Lesen“ (S. 92). Die Animationen wollen die Lesemotivation der Schülerinnen und Schüler steigern, indem sie interessante Titel meist aktueller Kinder- und Jugendliteratur anpreisen. Und weiter: Leseanimierende Verfahren wollen dazu beitragen, habituelle Einstellungen und Praktiken zum Lesen zu bilden. Der gemeinsame Nenner aller Animationen: „Werbung“ für Bücher und das Lesen zu machen, die Lektüre als eine genussvolle Freizeitbeschäftigung vorführen. Die Kinder sollen erfahren, dass Lesen Genuss bedeuten und Interessen befriedigen kann (vgl. ebd.).

Auch Bertschi-Kaufmann (2007, S. 166) sieht in der Leseförderung den Aspekt der Habitualisierung, sie sieht in ihm sogar eines der zentralen Ziele der Leseförderung. Kinder und Jugendliche sollen eigenständig, von ihren eigenen Interessen geleitet, selbstverständlich und selbstbewusst an Texte herangehen. Sie sollen mit den Texten leben!

8.3 Schulische Leseförderung mit Kinder- und Jugendliteratur

Was am Ende der Primarschule und zu Beginn der Sekundarstufe an kinder- bzw. jugendliterarischen Büchern gelesen wird, bezeichnen Rosebrock und Nix (2012, S. 101) als „in hohem Masse kanonisiert“: Häufig wird problemorientierte Literatur aus den 1970er und 1980er Jahren wie etwa „Rolltreppe abwärts“ oder „Ben liebt Anna“ gelesen. Die Lesepräferenzen von Schülerinnen und Schüler dieses Alters tendieren aber nicht zum psychologischen Realismus dieses Typs Literatur, vielmehr bevorzugen sie leichtere, vorwiegend lustige bzw. spannende Texte. Dies bestätigt Buchers (2004, S. 126) Untersuchung, bei der 12- und 15-Jährige gleichermaßen Krimis als bevorzugtes Genre der Belletristik nannten, gefolgt von Comics und Abenteuergeschichten an zweiter bzw. dritter Stelle.

Aus diesen Angaben kann man schliessen, dass Lehrpersonen nur schlecht oder gar nicht über bevorzugte Lektüre ihrer Klassen informiert sind. Rosebrock und Nix (2012, S. 102) sehen die Ursache darin, dass sich Lehrperson in diesem Literaturfeld häufig nicht auskennen, weshalb das Lesen von jugendliterarischen Texten in der Schule oft weit entfernt ist von der Freizeitlektüre der Kinder. Dies ist auch der Grund für den ersten Leseknick ab der zweiten Klasse, da pädagogische und lesetechnische Aspekte und nicht die Leseninteressen der Kinder im Vordergrund stehen. Im Widerspruch zu der Unkenntnis der Lehrpersonen über die von Kindern bevorzugte Lektüre stehen Buchers (2004, S. 224ff.) Ergebnisse: Die von den Lehrpersonen genannten Buchtitel und Autoren stimmen sehr gut mit den Angaben der Schülerinnen und Schüler überein. Dennoch sind bei weitem nicht alle Lehrerinnen und Lehrer über die aktuelle Kinder- und Jugendliteratur informiert. Während in der Primarschule ein Fünftel der Lehrerschaft keine Angaben über beliebte Buchtitel und Autoren machen kann, erhöht sich dieser Anteil in der Oberstufe stark. Neben der Schulstufe scheint auch das Alter ausschlaggebend für die Informiertheit zu sein, denn lediglich 15 Prozent der jüngeren Lehrpersonen können keinen Titel oder Autoren nennen. Dieser Anteil steigt aber bei zunehmendem Alter und macht bei den Lehrpersonen ab 50 sogar 55 Prozent aus. Sehr deutlich fallen auch Unterschiede geschlechtsspezifischer Art auf: Weibliche Lehrpersonen sind häufiger in der Lage, Autoren oder Titel zu nennen, männliche Lehrpersonen sind weitaus schlechter informiert. Auch bemühen sich Frauen und jüngere Lehrpersonen offenbar stärker, den Bezug zur Freizeitlektüre herzustellen. Generell zeigt sich, dass eben genannte Personengruppen etwas mehr unternehmen im Bereich der Leseförderung als ihre männlichen und älteren Kollegen.

Von den Lehrpersonen wird laut Rosebrock und Nix (2012, S. 101) zudem übersehen, dass die von ihnen angebotene problemorientierte Literatur längst nicht mehr aktuell ist. Die Tatsache, dass es sich um altersgleiche Protagonisten handelt, macht die Identifikationsbereitschaft der Kinder und Jugendlichen nicht automatisch höher. Die Autoren vermuten hinter diesem weitverbreiteten Missverständnis zwischen kinderliterarischer Schullektüre und den Leseinteressen der Schülerschaft die Absicht, aktuelle soziale Themen wie Schwangerschaft, Drogen, erste Liebe usw. einzuführen, welche dann im Unterricht weiter behandelt werden. Inwiefern man diese Absicht den Lehrpersonen unterstellen darf, kann an dieser Stelle nicht beantwortet werden.

8.4 Wirkungsbereiche schulischer Leseförderung

Ohne Zweifel ist die Familie die wichtigste Instanz der Lesesozialisation, da von ihr die frühesten Einflüsse auf die Leseentwicklung des Kindes ausgehen und diese Einflüsse zudem alltäglich sind. Daher ist es nicht überraschend, dass bei der schulischen Leseförderung eine relative Unwirksamkeit gegenüber den Voraussetzungen zuhause festgestellt wurde. Diesen Ergebnissen liegen aber nur quantitative Beschreibungsaspekte zugrunde (Lesefrequenz, Zahl der gelesenen Bücher etc.). Es ist aber durchaus möglich, dass schulische Leseförderung weniger auf quantitative als auf qualitative Aspekte des Lesens Einfluss nimmt, also auf die Qualität des Lesens wie zum Beispiel intensivere Leseerfahrungen. Diese Wirkungen würden in quantitativen Aspekten nicht sichtbar (vgl. Hurrelmann et al., 1993, S. 202f.).

Die Art der schulischen Leseförderung ist entscheidend dafür, ob und wie oft die Schulbücherei von Kindern genutzt wird. Eine intensive Unterstützung der Freizeitlektüre durch die Schule erhöht den Anteil der Kinder, welche die Schulbibliothek besuchen, deutlich. Eine gute materielle Ausstattung der Schule ohne hinreichende Lesepädagogik reicht hingegen nicht aus, um die eigenständige Nutzung der Bibliothek bei einer Mehrzahl der Schüler anzuregen.

Neben eigenständigen Besuchen der Schulbibliothek haben entsprechende Arten der Leseförderung auch Auswirkungen auf die Lesemotivation. Unterrichtsformen, die Freude am Bücherlesen vermitteln, tragen an der Lesemotivation der Kinder bei. Diese Lesemotivation hält sogar in der Freizeit an, denn die Hälfte intensiv geförderter Schülerinnen und Schüler haben schon einmal ein Buch, das ihnen in der Schule besonderes gut gefallen hat, zuhause weitergelesen. Je vielfältiger literaturdidaktisch auf die Buchlektüre gerichtete Formen des Unterrichts sind, desto häufiger entwickeln Kinder so viel Interesse an einem Buch, dass sie es sogar zuhause weiterlesen. Dieser Zusammenhang ist insofern bemerkenswert, als dieses Leseverhalten im Gegensatz zu der übrigen Freizeitlektüre völlig unabhängig ist von den familialen Voraussetzungen wie etwa Bildungsniveau der Familie, elterliche Lesepraxis und elterliche Leseförderung. Fraglich ist aber, ob die Brücke zwischen schulischem und ausserschulischem Lesen im Rahmen der Familie stabil genug ist, um eine breitere Lesemotivation aufzubauen.

Die Wirkung schulischer Leseförderung muss aber in erster Linie im Bereich qualitativer Aspekte des Lesens gesucht werden. Es finden sich keine Zusammenhänge zwischen der schulischen Leseförderung und der (vor allem quantitativ charakterisierten) Lesepraxis der Kinder in ihrer Freizeit. Unter günstigen Bedingungen, also gute materielle Ausrüstung und eine starke Gewichtung des Buchlesens im Unterricht, stärkt die Schule die kognitive und emotionale Auseinandersetzung mit dem Lesestoff, was zu den qualitativen Aspekten gerechnet werden kann.

Der statistisch unbedeutende Zusammenhang mit der Lesepraxis in der Freizeit wirft die Frage auf, ob nur bestimmte Gruppen von der Leseförderung in der Schule profitieren. Tatsächlich ziehen die Mädchen (bezogen auf die Freude am Bücherlesen in der Freizeit) mehr Nutzen aus der schulischen Leseförderung als Jungen. Dieses Resultat kann man als Hinweis darauf deuten, dass der auf die Buchlektüre gerichtete Unterricht Mädchen stärker anspricht, möglicherweise weil in der Primarschule mehr Lehrerinnen als Lehrer unterrichten. Überraschender hingegen ist folgender Befund: Bei Kindern, die aus lesepädagogisch günstigeren familialen Bedingungen kommen bzw. deren Eltern dem mittleren und oberen Bildungsniveau angehören, besteht kein signifikanter Zusammenhang zwischen dem Leseverhalten in der Freizeit und der schulischen Leseförderung. An erster Stelle profitieren also die zuhause wenig geförderten Kinder von den lesepädagogischen Formen des Unterrichts. Für die daheim wenig geförderten Kinder hebt sich das lesefördernde Klima in der Schule stark von demjenigen zuhause ab. Für die im Elternhaus viel geförderten Kinder ist das Lesen jedoch schon viel früher fester Bestandteil ihres Freizeitverhaltens. Die Resultate der Studie zeigen deutlich, dass Unterrichtsformen, welche die Buchlektüre unterstützen, durchaus dazu beitragen können, die Chancenungleichheit zu verringern (vgl. Hurrelmann et al., 1993, S. 210ff.).

9 Fragestellung und Hypothese

Roter Faden der vorliegenden Arbeit und Ausgangspunkt des theoretischen Rahmens sowie der empirischen Untersuchung sind Fragestellung und Hypothese. Untersucht werden die schulische Leseförderung am Beispiel der Lesekiste nach Jörg Knobloch und das ausserschulische Lesen.

Die Fragestellung lautet folglich: Wie sehr nimmt schulische Leseförderung Einfluss auf das freizeithliche Lesen der Kinder in einer zweiten und dritten Primarklasse?

Da der Fokus auf dem ausserschulischen Lesen liegt, interessiert neben dem Leseverhalten des Kindes vor allem die in der Familie stattfindende Kommunikation über Bücher. Weil die Kommunikation über Bücher ein wesentlicher Faktor der elterlichen Leseförderung ist, steht sie eng in Verbindung mit dem Leseverhalten des Kindes in seiner Freizeit. Eine weitere Fragestellung – neben der zentralen Hauptfragestellung – ist demzufolge, ob das Buchprojekt Auswirkungen auf die familiäre Kommunikation über Bücher hat. Mit einbezogen wird zudem der Faktor „Bildungsstand der Eltern“. Dieser Aspekt wird in der Untersuchung deshalb berücksichtigt, weil er sich als einflussreich auf die Lesemotivation des Kindes erwiesen hat (vgl. Punkt 2.1). Die Frage lautet also, welche Rolle der Bildungsstand der Eltern in Bezug auf die Lesemotivation spielt.

Von diesen Fragestellungen geht die folgende Hypothese nun aus: Schulische Leseförderung geht oftmals nicht weiter als bis zu Buchvorstellungen oder dem Vorhandensein einer Klassenbibliothek. Solche „Massnahmen“ zur Förderung des kindlichen Lesens sind allerdings nicht genügend und reichen nicht bis in die Lebenswelt der Kinder hinein. Das ausserschulische Lesen erfährt somit keine Veränderung. Die Arbeit mit der Lesekiste hingegen schafft eine Brücke zwischen schulischer Leseförderung und ausserschulischem Lesen und hat – wenigstens kurzfristig – einen Einfluss auf das freizeithliche Leseverhalten des Kindes. Dabei spielt vorrangig der Bildungsstand der Eltern eine Rolle. Kinder in Familien der unteren Bildungsschicht profitieren in grösserer Masse als diejenigen in Familien aus der oberen Bildungsschicht (Hochschul- oder Universitätsabschluss), letztere werden bereits von zuhause aus ohnehin gefördert, während Eltern mit niedrigerem Bildungsstand weniger Leseförderung betreiben. Zusätzlich hat die Lesekiste positive Auswirkungen auf die Kommunikation über Bücher innerhalb der Familie: Der handlungsorientierte Umgang mit dem Buch regt die Kommunikation an. Diese stellt bei der elterlichen Leseförderung einen wichtigen Aspekt dar.

10 Präsentation des Konzeptes

Das von Jörg Knobloch entwickelte literaturdidaktische Konzept der Lesekiste wurde erstmals 1998 in einer Volksschule durchgeführt. Die Möglichkeiten der Lesekiste wurden bald einer breiteren Öffentlichkeit in einer Reihe von Fortbildungsveranstaltungen vorgestellt. Seitdem stiess die Idee auf ein äusserst positives Echo (vgl. Knobloch, 2002, S. 3f.).

10.1 Grundidee

Die Grundidee der Lesekiste lässt der Durchführung viel Spielraum: Ein einfacher Schuhkarton wird vor, während oder nach der Lektüre eines Buches mit konkreten Gegenständen gefüllt, die im Text direkt angesprochen oder wenigstens als präsent angenommen werden können. Die Lektüre kann individuell, in der Gruppe oder im Klassenverband stattfinden (vgl. ebd., S. 5).

Weil es besonders wichtig ist, dass sich die Kinder mit ihrer Lektüre identifizieren können (vgl. Böck, 2008, S. 17), durfte jedes Kind individuell ein von ihm aus der bereitgestellten Auswahl ausgesuchtes Buch lesen. So wird gewährleistet, dass alle Kinder den Lesestoff mit ihrem Selbstbild zu vereinbaren in der Lage sind. Damit wird das Konzept auch den kindlichen Lesevorlieben gerecht, die oft im Widerspruch zu der Lektüreauswahl der Lehrpersonen stehen (vgl. Richter & Plath, 2005, S. 80), und über welche Lehrpersonen häufig schlecht informiert sind (vgl. Rosebrock & Nix, 2012, S. 101). Inwiefern das für die Lehrperson, die das Konzept der Lesekiste im Rahmen dieser Untersuchung durchführt, gilt, kann nicht festgestellt werden. Zum Zeitpunkt der Durchführung des Konzeptes befindet sich die Klasse jedoch am Anfang des Schuljahres, wobei die Lehrperson wohl erst wenig Zeit zum Kennenlernen der Lektürevorlieben der Kinder hatte.

Nach dieser Beschreibung dürfte klar sein, dass es sich bei der Lesekiste nicht um die gelegentlich mit dem gleichen Terminus bezeichnete „Bücherkiste“ handelt (vgl. Knobloch, 2002, S. 6).

10.2 Ablauf

Die Durchführung des Konzeptes ist in fünf Phasen eingeteilt und beginnt mit der Einführung der Lesekiste. Die bereits zuvor angefertigte Lesekiste zum Buch „Die Wilden Hühner“ von Cornelia Funke wird der Klasse präsentiert und ist in der Mitte des Sitzkreises. Ein Schüler bzw. eine Schülerin darf die Kiste öffnen. Nacheinander nimmt jeweils ein Kind einen Gegenstand aus der Kiste, zeigt ihn der Klasse und stellt Vermutungen über die Funktion des Schuhkartons an – zu diesem Zeitpunkt weiss die Klasse noch nicht, dass es sich hier um eine Lesekiste handelt. Nachdem die Kinder Vermutungen angestellt haben, erklärt die Lehrperson, dass es sich um eine Lesekiste handelt und die Gegenstände aus der Geschichte eines dazugehörigen Buches stammen: „Die Wilden Hühner“. Es entsteht eine Diskussion, wozu die Gegenstände wohl dienen.

Anschliessend werden die Kriterien für ihre eigenen Lesekisten anhand des Modells erklärt:

- Die Kiste enthält mindestens sechs Gegenstände, die mit dem Inhalt des Buches in Beziehung stehen. *Achtung*: Keine Lebensmittel, die verfaulen, und keine Gegenstände, die allzu kostbar sind (die Eltern fragen!).
- Auf der Innenseite des Deckels steht eine kurze Inhaltsangabe oder ein Steckbrief der Protagonisten. Wenn ein Wort oder ein Satz zu schwierig ist, darf auch gezeichnet werden.
- Die Lesekiste wird rundherum verziert. Äussere und innere Gestaltung sind ansprechend.
- Auf der schmalen Seite (Stirnseite) der Kiste stehen Buchtitel und Autor, vielleicht ist sogar ein Bild dazugemalt.
- Eine wichtige Hilfe sind einzelne Kärtchen oder eine Übersichtstafel, die zu jedem Gegenstand angefertigt wird und den Bezug zur Geschichte herstellt. Das erleichtert später die Präsentation.

Der Gestaltung der Lesekiste sind aber (fast!) keine Grenzen gesetzt. Weitere Ideen für mögliche Inhalte der Kiste sind etwa Rätsel, die das Kind selbst erfinden kann und an den Betrachter gerichtet sind, oder selbst gezeichnete Bilder von Personen oder Situationen aus dem Buch. Auch Fotos sind erlaubt!

In der zweiten Phase stehen den Kindern fünfzig Bücher zur Auswahl. Für einen besseren Überblick sind die Bücher nach Genre geordnet. Bei der Auswahl steht die Lehrperson beratend zur Seite und gewährleistet, dass alle Kinder ein ihrem Niveau möglichst entsprechendes Buch wählen. Vor Ende der Stunde sollten der Lehrperson alle Kinder ihr Buch gezeigt haben. Wer sein Buch gefunden hat, darf sich zurückziehen und die Lektüre beginnen. Wer sich doch noch für ein anderes Buch entscheiden will, darf die Lektüre abbrechen und ein neues Buch auswählen. Die freie Auswahl unter einer Ansammlung von Büchern will den Graben zwischen frei gewählter Privatlektüre und vorgegebener Schullektüre zu überbrücken versuchen mit dem Kompromiss, dass die Bücher bereits vorsortiert sind, die Kinder aber darunter freie Wahl haben.

Die dritte Phase findet weitgehend zuhause statt. Von nun an lesen die Kinder ihr Buch zuhause weiter und gestalten gleichzeitig ihre Lesekiste. Wenn es der Stundenplan erlaubt, finden in der Schule eine oder mehrere Lesestunden statt, in denen die Kinder ihre Lektüre fortsetzen können. Dieser Schritt verbindet das schulische mit dem ausserschulischen Lesen und schlägt eine Brücke zwischen den beiden Kontexten des Lesens, also Schule und Elternhaus. Die Gestaltung der Lesekiste erfolgt teilweise in der Schule.

Nach Beendigung der Lektüre und nach Fertigstellen der Lesekisten stellt jedes Kind seine Kiste der Klasse vor, dies ist die vierte Phase. Damit durch die Präsentation von Ein-

zelgegenständen nicht der Bezug zur Geschichte verloren geht, gibt das Kind zunächst eine kurze Inhaltsangabe an und stellt dann die Gegenstände vor (mit Hilfe der Kärtchen). Das Kind zeigt einen Gegenstand und erklärt, wo dieser in der Geschichte vorkommt. Nach jeder Präsentation gibt es Nachfragen und Ergänzungen, auch die Gestaltung der Kiste darf gewürdigt werden.

In der letzten Phase werden die Lesekisten anderen Kindern aus der Klasse oder anderen Klassen zugänglich gemacht. Nach den Präsentationen können die Lesekisten der Schulbibliothek übergeben werden, oder aber sie bleiben für einige Zeit in der Klassenbibliothek neben den entsprechenden Büchern und regen zum Lesen an. Auf jeden Fall werden die Lesekisten zur Besichtigung ausgestellt.

10.3 Materialien und Auswahl der Bücher

Als Grundlage der Lesekiste sind lediglich zwei Dinge vonnöten: Ein Schuhkarton und ein Buch. Alle weiteren Gegenstände, welche die Lesekiste füllen sollen, werden vom Kind selbst besorgt, es sind somit leicht zugängliche Gegenstände, die zuhause meist leicht zu finden sind. Auch das Ausschmücken der Lesekiste findet mit Materialien von zuhause statt. Tatsächlich verlangt eine Lesekiste kein ausgefallenes Material.

Die Zusammenstellung der Bücher erfolgte mit der Hilfe der dafür zuständigen Bibliothekarin in der Kinderbuchabteilung. Bewusst wurden nicht mehr als fünfzig Bücher ausgewählt: So haben die Kinder genügend Auswahl – jedes wird wohl ein interessantes Buch finden –, werden jedoch von der schiereren Menge an Büchern nicht überfordert. Unter den Büchern befindet sich eine breite Auswahl an verschiedenen Genres und Themen wie auch unterschiedliche Anforderungsniveaus. Dieses Angebot stellt sicher, dass möglichst alle Interessen der Kinder abgedeckt sind. Sehr beliebt in diesem Alter sind Serien wie etwa „Der Gruselclub“ von Thomas Brezina oder „Das Tigerteam“ von selbigem Autor, wobei ersteres eher Anklang bei den Jungen finden dürfte, da Gruselgeschichten in diesem Alter eher von Jungen bevorzugt werden. Abenteuergeschichten wie „Das Tigerteam“ stossen jedoch auch bei Mädchen auf Resonanz. Freilich sind unter den Büchern auch solche enthalten, die eher auf die Interessen der Mädchen ausgerichtet sind, etwa realistische Geschichten wie „Mini muss ins Krankenhaus“ oder Tiergeschichten. Nicht zu vergessen sind Sachbücher, die besonders bei Jungen beliebt sind (vgl. Philipp, 2011, S. 56). Darunter finden sich nicht nur Bücher zu Haustieren, sondern auch Bücher, die über den Körper informieren.

Bewusst wurden aus Serien wie „Das Tigerteam“ zwei Bücher in die Auswahl genommen, dies aus dem Grund, dass die Kinder Gelegenheit bekommen, gemeinsam ein Buch aus derselben Reihe zu lesen. Wenn sich die beste Freundin für ein Buch aus einer Serie entscheidet, wirkt das als Anreiz auf das Kind, auch ein Buch aus dieser Reihe zu lesen. Die gemeinsame Lektüre bietet viel Gesprächsstoff und spornt die Kinder an zu lesen und Erfahrungen und Gedanken auszutauschen.

Abgesehen von Büchern mit reinem Text (und eventuell Illustrationen) enthält die Zusammenstellung auch Comics (zum Beispiel Asterix und Obelix) und einfache Lektüre mit Bildern im Text. Diese weniger anspruchsvollen Bücher bieten den schwächeren Lesern aus der Klasse die Möglichkeit, ihr Gesicht zu wahren. Zudem übersteigt die Lektüre nicht die Lesekompetenz des Kindes, was der Lesemotivation abträglich wäre. Wichtig – und dies nicht nur bei schwachen Lesern – ist hier die Lehrperson, welche beratend zur Seite steht.

Neben aktuellen oder erst neu erschienenen Büchern befinden sich auch Klassiker in der Auswahl. Zahlreiche Klassiker wie „Globi“ oder „Die Schlümpfe“ sind den Kindern noch heute ein Begriff. Das Erkennen eines Buches bietet besonders unsicheren, mit Büchern unerfahrenen Kindern eine Anlaufstelle. Wenn sie ein bekanntes Buch entdecken, fühlen sie sich direkt weniger verloren, können möglicherweise ihre Meinung im Gespräch beitragen.

Für das in der Einführung vorgestellte Buch scheint „Die Wilden Hühner“ von Cornelia Funke geeignet. Die Geschichte handelt von einer Mädchenbande, die sich „Die Wilden Hühner“ nennt. Gemeinsam erleben sie viele spannende Abenteuer, gehen dem Geheimnis eines ominösen schwarzen Schlüssels nach und müssen sich gegen die „Pygmäen“, eine Bande von vier Jungs aus ihrer Klasse, behaupten. Die Geschichte ist also eine Abenteuergeschichte, welche weibliche wie auch männliche Protagonisten involviert. Das Buch richtet sich weder speziell an Mädchen noch an Jungen, vielmehr stösst es bei beiden Geschlechtern auf grosses Interesse und ist somit ideal für einen anregenden Einstieg in die Arbeit mit der Lesekiste.

10.4 Hintergrund und Bedeutung

Hinter der Suche nach Gegenständen für die Lesekiste steckt mehr, als man im ersten Moment vermuten mag. Passende Gegenstände müssen oftmals im eigenen Zimmer, in der Wohnung oder auf dem Dachboden gesucht oder von jemandem ausgeliehen werden. Das Stöbern nach Objekten zieht erstaunte Fragen der Familienmitglieder mit sich und verlangt nach Erklärungen. So kommt die Sprache auf das Buch, es wird also innerhalb der Familie über Bücher kommuniziert und die Familie nimmt Anteil an der Auseinandersetzung mit dem Buch (vgl. Knobloch, 2002, S. 5). Die Kommunikation über das Buch dürfte sich positiv auf die Lesemotivation des Kindes auswirken: Kinder, die in der Familie über Bücher kommunizieren, verbringen vor allem an den Wochenenden mehr Zeit mit dem Lesen und sie entwickeln mehr Freude am Lesen (vgl. Hurrelmann et al., 1993, S. 39). Gespräche über Bücher haben aber nicht nur die Steigerung der Lesemotivation zur Folge, auch Lesefrequenz und Lesedauer nehmen zu (vgl. ebd., S. 232).

Die Lesekiste schafft einen konkreten Bezug zur Lebenswelt der Kinder und holt die Geschichte von der Ebene der Fiktion auf die Ebene der Realität. So gewinnt die eigene Lesekiste für das Kind an Wert und wird im Laufe des Prozesses zu einer persönlichen „Schatzkiste“ (vgl. Knobloch, 2002, S. 6).

Guthrie und Alao haben acht Prinzipien zur schulischen Förderung der Lesemotivation abstrahiert. Drei davon sollen hier in aller Kürze aufgeführt werden, da das Konzept der Lesekiste diese Punkte erfüllt:

1. *An lebensweltliche Erfahrungen anknüpfen*: Die Kinder sollen mit konkreten Objekten und mit all ihren Sinnen eine Verbindung von Gelesenem und Lebenswelt herstellen. Dies geschieht mit dem Sammeln der Gegenstände.
2. *Autonomie zulassen*: Die Schülerinnen und Schüler erleben Autonomie bei der Wahl ihres Buches.
3. *Interessante Texte offerieren*: Die Zusammenstellung der Bücher stellt eine Vielfalt an Themen und Genres dar und deckt eine breite Spanne an Schwierigkeitsgraden ab (vgl. Guthrie & Alao, 1997, zit. nach Philipp, 2011, S. 106).

10.5 Grenzen, problematische Aspekte und Kritik

Sicher ist die Lesekiste kein Garant für eine allumfassende Beseitigung der Probleme des schulischen Literaturunterrichts (beispielsweise der Umstand, dass die Wege zur Entwicklung von Lesefähigkeiten auf der einen und Lesemotivation auf der anderen Seite einseitig zugunsten von ersterem beschränkt werden) (vgl. Richter & Plath, 2005, S. 79). Auch kann sie nicht das Repertoire an Massnahmen zur Leseförderung in Bibliotheken ersetzen, sondern nur ergänzen. Im Kontext von Schule und Bibliothek ist die Lesekiste nur *eine* Möglichkeit, sich intensiv und kreativ mit Literatur zu befassen. Auch gibt es immer wieder Kinder, die sich auch mit attraktiven Methoden nicht für das Lesen begeistern lassen. Andere – vor allem schwächere Schüler, um deren Förderung es ja besonders geht – fühlen sich bald überfordert von den Ansprüchen, die eine Lesekiste mit sich bringt, beispielsweise die Präsentation zum Ende. Dazu ist zu sagen, dass diese Kinder vermutlich auch von anderen Methoden der Leseförderung nicht zu beeindruckt sind.

Die Erarbeitung einer Lesekiste birgt möglicherweise Problemsituationen, auf die sich die Lehrperson aber durchaus vorbereiten kann. Dazu gehören zum Beispiel Gegenstände, die nicht haltbar sind, oder wertvolle Gegenstände, die den Eltern von dem Kind allzu freigiebig entwendet worden sind. Dieses Thema muss von der Lehrperson rechtzeitig angesprochen werden.

Daneben besteht die Gefahr, dass die Suche nach passenden Gegenständen die Aufmerksamkeit von der zentralen Thematik des Textes auf eher marginale Aspekte der Geschichte lenkt und am Ende nur entsprechend nebensächliche Inhalte des Buches präsentiert werden. Auch kann es in Einzelfällen zu einer Lektüre kommen, die lediglich der Identifizierung von interessanten Gegenständen dient (vgl. Knobloch, 2002, S. 18f.). Günther Lange spricht sich diesbezüglich kritisch zum handlungs- und produktorientierten Literaturunterricht aus: Solche Produktive Verfahren dürfen nicht zum Selbstzweck werden (vgl. Lange, 2000, zit. nach Knobloch, 2002, S. 19).

11 Methodisches Vorgehen

Bildung und Erziehung scheinen kein Feld zu sein, auf dem Innovation ein bekannter Begriff ist. Wenn doch einmal innovative Ideen zum Zug kommen, stammen diese meist aus Politik und Wirtschaft, selten aber aus der Forschung. Der Design-Based Research-Ansatz (DBR-Ansatz) stellt eine Möglichkeit dar, Lehr-Lernforschung zum Zwecke der Innovation zu betreiben (vgl. Reinmann, 2005, S. 53). Die vorliegende Arbeit orientiert sich an diesem Ansatz, der im Folgenden kurz beschrieben werden soll.

11.1 Design-Based Research

Nach der Durchführung des Konzeptes durch eine Lehrperson werden durch mündliche und schriftliche Befragung etwaige Veränderungen im Leseverhalten des Kindes eruiert. Die Untersuchung findet auf Basis des DBR-Ansatzes statt, der zwei Ziele verfolgt: Einerseits will man verstehen, wie Menschen insbesondere in der Schule lernen, andererseits will man sicherstellen, dass das Lernen funktioniert. Deshalb werden Lernprozesse gestaltet. An diesem Prozess sind Forscherinnen und Forscher wie auch Praktikerinnen und Praktiker beteiligt. Somit ist Design-Based Research nicht nur in der Theorie, sondern auch in der Praxis verankert (vgl. Jahnke & Terkowsky, 2009, S. 15).

Vor dem Hintergrund theoretischer Überlegungen wird ein Konzept (hier die Lesekiste) in eine konkrete Lernsituation implementiert. Das Konzept wird in der Praxis erprobt und anschliessend empirisch überprüft, in diesem Fall mittels Fragebogen und Interview. Von dieser empirischen Basis ausgehend wird das Konzept optimiert und die Lernumgebung somit entsprechend verbessert (vgl. Joseph, 2004, zit. nach Fahrner & Unwin, 2007, S. 3). Design-Based Research findet also in einem Forschungszyklus statt, in dem der Fokus zwischen Theorie und Praxis wechselt. Ein vollständiger Forschungszyklus umfasst folgende vier Schritte:

1. *Design*: Das Design meint ein Konzept, das auf Basis von theoretischen Modellen für eine Lernumgebung entwickelt wird.
2. *Implementation*: Aufgrund des entwickelten Konzeptes wird die Lernumgebung gestaltet und in der Praxis eingesetzt. So werden theoretische Ergebnisse in der Praxis auf die Probe gestellt.
3. *Analyse*: Die praktische Umsetzung wird analysiert, theoretische Überlegungen des Konzeptes für die Lernumgebung werden hinterfragt.
4. *Re-Design*: Neben den Erkenntnissen aus der Analyse wirken wieder theoretische Konzepte und aktuelle Ergebnisse der Lernforschung auf die Theoriebildung zurück. Somit beginnt der Zyklus aufs Neue. Mit den gewonnen Erkenntnissen wird der Prozess neu gestaltet und weiter verbessert.

In der letzten Phase kommt es zur Anpassung des Designs an die Rahmenbedingungen des Klassenzimmers. Der DBR-Ansatz verlangt von dem Forscher, dass er sich stets Verfahren bedient, die an den Forschungsgegenstand angepasst sind (vgl. Fahrner & Unwin, 2007, S. 4).

11.2 Datenerhebung

Wie im vorangegangenen Kapitel bereits erwähnt, soll die Überprüfung der Hypothese durch eine Untersuchung des ausserschulischen Lesens von acht- und neunjährigen Primarschülerinnen und -schülern erfolgen, wobei der Kommunikation in der Familie besonderes Interesse gilt. Die Erhebung der Daten findet nach der Durchführung des Konzeptes mittels eines Fragebogens für die Eltern (Anhang 2) und eines Interviews mit dem Kind (Anhang 3) statt. Beide Datenerhebungen wurden bei den betreffenden Personen im Voraus angekündigt: Die Lehrperson handigte den Eltern einen Begleitbrief zum Fragebogen aus (Anhang 1) und kündigte meinen Besuch für das Interview mit den fünf Schülerinnen und Schülern an. Alle Beteiligten wurden somit früh genug informiert und um ihr Einverständnis gebeten.

11.2.1 Auswahlverfahren

Für die Durchführung des Konzeptes stellte sich eine Lehrperson einer zweiten und dritten Primarklasse zur Verfügung. Die Intervention wird deshalb Ende der Unterstufe bzw. Anfang der Primarstufe durchgeführt, weil sich in dieser Zeit der sogenannte erste Leseknick anbahnt oder bereits aufgetreten ist: Die kindliche Neugier auf den Inhalt der Geschichte leidet unter dem mühseligen Prozess des Lesenlernens. Gerade in dieser heiklen Phase verlieren viele Kinder die Lust auf das Lesen, denn die Neugier hält der schwierigen Periode nicht stand – das Kind fällt in ein „Leseloch“, von Sträuli Arslan et al. (2005, S. 15) als „Leseknick“ beschrieben. Mit der Durchführung des Konzeptes der Lesekiste soll bewiesen werden, dass schulische Leseförderung im richtigen Moment Wirkung erzielen kann. Gerade in einer schwierigen Phase brauchen die Kinder Unterstützung, aus diesem Grund setzt die Intervention zu diesem Zeitpunkt an.

Da es bei Arbeiten wie der vorliegenden nicht möglich ist, die Hypothesen an einer grossen Zahl von Personen zu überprüfen, beschränkt sich die Auswahl an Probanden auf eine kleine Gruppe. Diese Gruppe repräsentiert die Grundgesamtheit mit möglichst vielen Merkmalen und ist somit eine Stichprobe.

11.2.2 Das Interview

Die Interviews wurden mit jeweils einem Schüler bzw. einer Schülerin in einem Nebenraum durchgeführt. Das Zimmer war den Kindern bekannt, auch kannten sie mich bereits von einem früheren Besuch, bei dem ich mich vorgestellt hatte. Eine entspannte Atmosphäre ist wichtig, damit das Kind sich wohl fühlt und nicht unter Druck ist. Dabei spielt auch der Hinweis, dass es beim Interview keine falschen Antworten gibt, eine wichtige Rolle. Die Interviews wurden auf Hochdeutsch geführt, weil Antworten im Dialekt formuliert falsch verstanden werden könnten. Der Sprachfluss dürfte dadurch nicht beeinträchtigt werden, da es die Kinder ohnehin gewohnt sind, Hochdeutsch zu sprechen.

Das Interview ist in zwei Frageblöcken eingeteilt und beginnt mit allgemeinen Fragen zum Thema Lesen: Lesefreude, Lesefrequenz und Lesedauer, sowie Fragen zu den Eltern und dem Stellenwert des Lesens in der Familie und für das Kind persönlich. Der erste Teil deckt somit die Voraussetzungen zum Lesen ab, während sich der zweite Teil ausschliesslich der Lesekiste und deren Auswirkungen widmet: Die Kommunikation über die eigene Lesekiste etwa oder eine eventuell gesteigerte Lesefreude durch das Projekt. Diese Einteilung in zwei Teilen erlaubt bei der anschliessenden Auswertung der Daten die Verbindung zwischen familialen und persönlichen Voraussetzungen und den Auswirkungen der Intervention.

11.2.3 Der Fragebogen

Zusätzlich zu den Interviews wurde jeweils ein Fragebogen an die Mutter und den Vater des interviewten Kindes abgegeben. Dies ergänzt die Informationen des Kindes zu den Voraussetzungen und den Auswirkungen der Lesekiste aus Sicht der Erwachsenen und erlaubt einen differenzierteren Blick auf das Geschehen. Zudem lässt sich mit den Angaben der Eltern ein möglicher Zusammenhang zwischen dem Beruf der Eltern und den Lesegewohnheiten des Kindes ausmachen, ebenso zwischen der Kommunikation über Bücher und den Lesegewohnheiten des Kindes sowie weiteren Faktoren.

Der Fragebogen gewährt einen tiefen Einblick in die familiäre Lesesituation, tiefer, als es allein die Angaben des Kindes gewähren würden, und ermöglicht somit die Untersuchung der Familie als erste Instanz in der Lesesozialisation in Verbindung mit der schulischen Leseförderung.

11.3 Datenauswertung

Die systematische Auswertung der Daten will das Datenmaterial auf zentrale Gesichtspunkte beziehen. Dies geschieht, indem man Häufigkeiten auszählt oder typische Kategorien bildet (vgl. Moser, 2003, S. 111). Die Ergebnisse der Fragebögen und der Interviews werden bei Bedarf grafisch dargestellt. Die Grafiken werden mit Hilfe des Tabellenkalkulationsprogrammes EXCEL erstellt und dienen der visuellen Unterstützung des Textteils. Nachdem die Daten dargestellt sind, werden die Ergebnisse interpretiert. Im Anschluss an die Darstellung der Daten werden die Antworten von Eltern und Kind interpretiert: Die Angaben werden miteinander in Verbindung gestellt und Zusammenhänge aufgedeckt.

III. Empirischer Teil

Der empirische Teil umfasst die Umsetzung des Konzeptes, die Darstellung sowie Interpretation der Ergebnisse. Mit der Interpretation der Daten lassen sich unter anderem die Fragestellung beantworten und schliesslich eine Schlussfolgerung sowie Verbesserungsvorschläge zur Weiterentwicklung des Konzeptes formulieren.

1 Umsetzung des Konzeptes

Die Intervention fand Mitte September, zu Beginn des Schuljahres also, in einer zweiten und dritten Primarklasse in Steg statt. Zur Durchführung des Projekts wurde das Einverständnis der Schuldirektion sowie der Lehrperson eingeholt. Die Klasse besteht aus 17 Kindern, davon 5 Kinder in der zweiten und 12 Kinder in der dritten Klasse. Die Kinder sind den Umgang mit Büchern gewohnt, seit Beginn des Jahres hat jedes Kind ein „Pultbuch“, das es jeweils nach Beendigung einer Aufgabe lesen darf.

Die Umsetzung erfolgte nach den bereits beschriebenen fünf Phasen ab: Einführung der Lesekiste, Auswahl des Buches, Lesephase zuhause und Gestaltung der Lesekiste, Präsentation und zum Schluss die Ausstellung der Kisten. Die Lesekisten wurden in der Schulbibliothek ausgestellt und blieben dort noch einige Wochen nach dem Projekt zur Besichtigung für weitere Klassen. Von der Einführung der Lesekiste bis zum Zeitpunkt der Präsentation dauerte das Projekt zwei Wochen lang.

Anschliessend an das Projekt und noch während der Ausstellung der Lesekisten wurden Interviews mit fünf Kindern durchgeführt. Zu diesem Zeitpunkt wurden die von ihren Eltern ausgefüllten Fragebögen bereits zurückgegeben. Nicht alle Elternteile der fünf Kinder haben den Fragebogen ausgefüllt. Nur zwei der fünf Väter haben den Fragebogen zurückkommen lassen, die Mütter haben alle an der Untersuchung teilgenommen.

2 Darstellung der Ergebnisse

Im Folgenden werden die Ergebnisse der Interviews und der Fragebögen dargestellt und gegebenenfalls mit Grafiken visualisiert. Diese Darstellung der Ergebnisse bildet Basis und Ausgangspunkt für die anschliessende Interpretation.

2.1 Zu den Voraussetzungen und Lesegewohnheiten

Die Berufe der Eltern reichen von kaufmännischer Angestellten (zwei Mal) über Detailhandlungsangestellte und projektleitender Elektroniker bis hin zu Primarlehrerin und Bäcker-Konditor (ebenfalls zwei Mal). Bis auf zwei Mütter, die zur Zeit Hausfrauen sind, arbeiten alle Elternteile, die an der Untersuchung teilnehmen.

Die Einstellung der Kinder zum Lesen ist vorwiegend positiv, gaben schliesslich vier der fünf Kinder an, gerne zu lesen, darunter ein Kind, das sogar sehr gerne liest. Lediglich ein Kind sagt aus, nicht gerne zu lesen. Auch lesen die Kinder von gelegentlich (eine Nennung) über mehrmals pro Woche (drei Nennungen) bis zu täglich (zwei Nennungen).

Die Lesedauer variiert unter den Kindern, sie lesen zwischen zehn Minuten (zwei Nennungen) und dreissig Minuten (eine Nennung). Für zwei der Kinder beläuft sich die ungefähre Lesezeit auf rund eine Viertelstunde – wenn sie denn ein Buch lesen sollten, was nicht bei allen Kindern täglich geschieht.

Der Bücherbesitz der Eltern geht von 41 – 100 Bücher bis zu mehr als 400 Bücher (vgl. Abbildung 2). Die Mehrheit der Elternteile ist mit einer Anzahl zwischen 101 und 200 Büchern im Mittelfeld anzusiedeln.

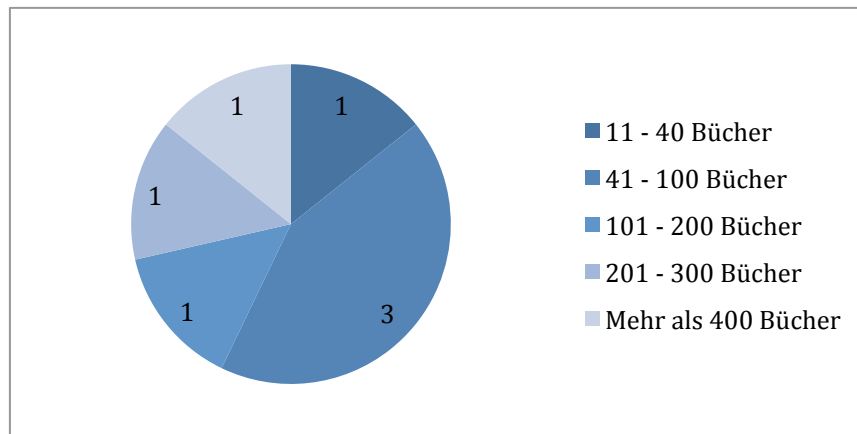


Abbildung 2 Frage: Wie viele Bücher besitzen Sie?

2.2 Zum Stellenwert des Lesens

Das Bücherlesen scheint in den befragten Familien einen positiven Stellenwert zu haben, gab doch die Mehrheit der Elternteile an, dass Lesen eine tolle Freizeitbeschäftigung ist. Noch mehr dagegen (genauer: alle Befragten) gaben an, dass Lesen eine bildende Tätigkeit ist, die nützlich für Schule und Berufskarriere ist. Über dem Lesen als Freizeitbeschäftigung steht somit der Gedanke an den Nutzen der Lektüre: Bildung und Erfolg in der Schule. Den Status als unsoziale Tätigkeit, einsames Hobby oder als eine beschränkt nützliche Tätigkeit hat das Lesen unter den befragten Eltern indes nicht.

Entsprechend lauten die Ergebnisse auf die Frage, ob es den Eltern wichtig ist, dass ihr Kind Bücher liest: Sechs der sieben Elternteile gaben an, dass Lesen wichtig ist für die schulische Laufbahn und die berufliche Zukunft. Vier kreuzten zudem an, dass es ihnen wichtig ist, weil Lesen ein schönes Hobby ist. Die Ergebnisse geben Aufschluss darüber, wie das Bücherlesen wahrgenommen wird: Eher als eine bildende Tätigkeit, die wichtig für die Schule ist, als eine schöne Freizeitbeschäftigung.

Obwohl das Lesen von den Eltern weniger unter dem Gesichtspunkt des schulischen Nutzens stehen sollte, zeichnet sich bei den Kindern ein durchaus positives Bild ab: Für vier der fünf Kinder ist Lesen Spass haben und Unterhaltung. Alle sehen das Lesen jedoch auch als „Zeitvertreib, wenn mir langweilig ist“. Lediglich ein Kind gab an, dass Lesen auch eine Hausaufgabe ist. Dieses Kind empfindet das Lesen zudem nicht als eine Tätigkeit, die Spass macht und Unterhaltung bringt. Die unten stehende Grafik visualisiert den Stellenwert des Lesens für die Kinder:

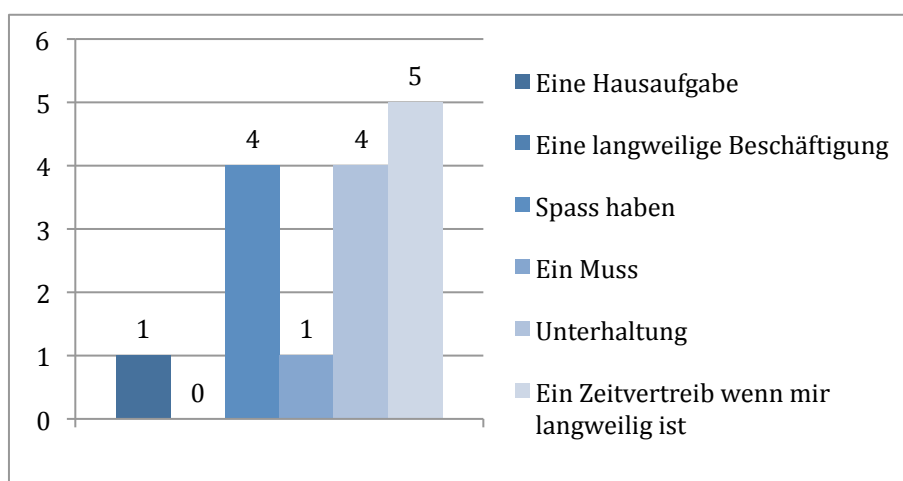


Abbildung 3 Frage: Lesen ist für mich...

2.3 Die lesefördernde Rolle der Mutter

Die Antworten der Kinder lassen darauf schliessen, dass die Mutter bezüglich des Lesens anders als der Vater wahrgenommen wird: Vier Kinder denken, dass ihre Mutter gerne liest, ein Kind denkt, dass seine Mutter sehr gerne liest. Keines der Kinder schätzt seine Mutter so ein, dass sie nicht gerne liest. Die Einschätzung zum Vater hingegen fällt deutlich anders aus. Nur zwei Kinder denken, dass ihr Vater sehr gerne bzw. gerne liest, die übrigen drei Kinder haben den Eindruck, dass ihr Vater nicht so gerne liest. Die Grafik verdeutlicht diese Differenz:

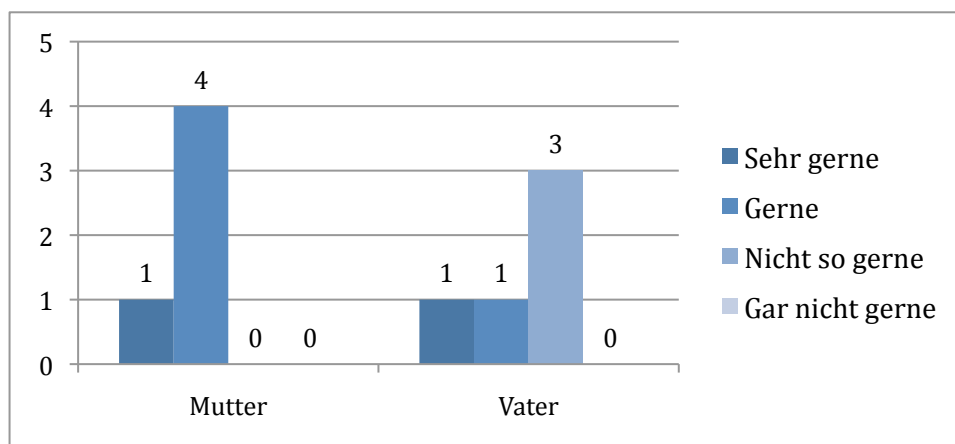


Abbildung 4 Frage: Denkst du, deine Eltern lesen gerne?

Auffälligerweise ist es tatsächlich die Mutter, die im Vergleich mit dem Vater eine höhere Lesefrequenz aufweist: Zwei der Mütter lesen täglich bzw. mehrmals pro Woche, während beide Väter „ganz unterschiedlich“ als Antwort angaben. Allerdings gaben auch drei Mütter diese Antwort an, was auf eine generell unregelmässige Lesetätigkeit in den Familien schliessen lässt.

Die Einschätzung zur Lesefreude der Eltern scheint in Zusammenhang zu stehen mit der Wahrnehmung der Eltern als Leser. Entsprechend der Wahrnehmung der Eltern als (nicht) lesende Personen wird die Lesefreude der Eltern eingeschätzt. Hier zeichnet sich ein ähnliches Bild ab wie bei der oben genannten Frage: Die Mutter wird deutlich stärker als lesende Person wahrgenommen als der Vater. Vier Kinder gaben an, dass ihre Mutter zuhause oft bzw. manchmal liest, nur ein Kind antwortete mit „selten“. Dagegen gibt die Mehrheit der Kinder an, dass ihr Vater selten bzw. nie liest (vgl. Abbildung 5).

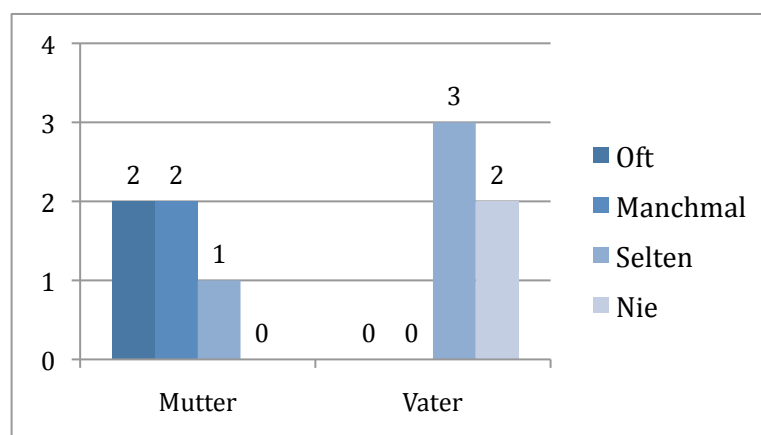


Abbildung 5 Frage: Lesen deine Eltern zuhause?

Dieses Bild entspricht den Antworten im Fragebogen. Beide Väter gaben an, gerne zu lesen, und so werden sie auch von ihren Kindern wahrgenommen. Dies ist insofern von Bedeutung, als die Unterstützung des kindlichen Leseverhaltens von Eltern, die in der Wahrnehmung der Kinder gerne lesen, am wirksamsten ist (vgl. Hurrelmann et al., 1993, S. 40ff.).

Garbe (2002, S. 11) spricht besonders der Mutter eine tragende Rolle in der Beeinflussung der Lesemotivation des Kindes zu. Dies wird von den Ergebnissen vollends bestätigt, denn – so wird es von den Kindern angegeben – neben der Eigenmotivation der Kinder nimmt vor allem die Mutter Einfluss auf die Animation zum Lesen. Vier Kinder nennen die Mutter, ein weiteres Kind vertraut auf seine Tante, eines animiert sich selbst zum Lesen. Daneben werden andere Personen wie die Lehrperson, Geschwister oder Freunde gar nicht genannt.

Tatsächlich ist laut den Ergebnissen aus den Fragebögen die Mutter mehr in die Leseförderung des Kindes involviert als der Vater. Dies zeigt sich etwa daran, dass die Mutter häufiger nach der Freizeitlektüre des Kindes fragt (vgl. Abbildung 6) oder das Kind durch Bibliotheksbesuche öfter zum Lesen anregt. Letzteres kommt unter den Vätern gar nicht vor.

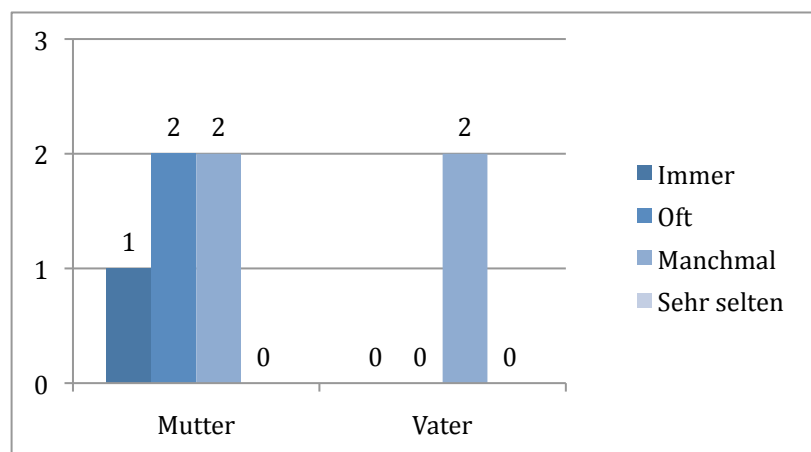


Abbildung 6 Frage: Fragen Sie Ihr Kind, ob und was es in seiner Freizeit liest?

Eine weitere Bemühung der Eltern zeichnet sich darin aus, dem Kind Bücher vorzuschlagen. Wieder erweist sich die Mutter als engagierter als der Vater: Nur eine Mutter schlägt ihrem Kind bewusst keine Bücher vor, damit es selbst wählen kann. Alle anderen schlagen ihrem Kind Bücher vor, zumeist Bücher, die sie für altersgerecht halten (drei Nennungen), Bücher, bei denen das Kind etwas lernen kann (eine Nennung), und Bücher, die früher von der Mutter auch gelesen wurden (eine Nennung). Anders ist es bei den Vätern: Beide schlagen ihrem Kind keine Bücher vor, einmal ist dies bewusst so gewählt.

2.4 Die familiale Lesesituation

Wesentlich für die Lesesozialisation innerhalb der Familie ist die Kommunikation über Bücher. Zwar kann auch bereits die Beobachtung der lesenden Eltern als Motivation zum Lesen ausreichen, in Verbindung mit Kommunikation über die Lesetätigkeit geschieht dies aber noch stärker (vgl. Hurrelmann et al., 1993, S. 30ff.). Aufgrund der grossen Bedeutung der Kommunikation für die Lesesozialisation wird dieser Aspekt eingehender betrachtet. In den meisten Fällen wird in der Familie hin und wieder mit dem Kind über Bücher gesprochen (vgl. Abbildung 7).

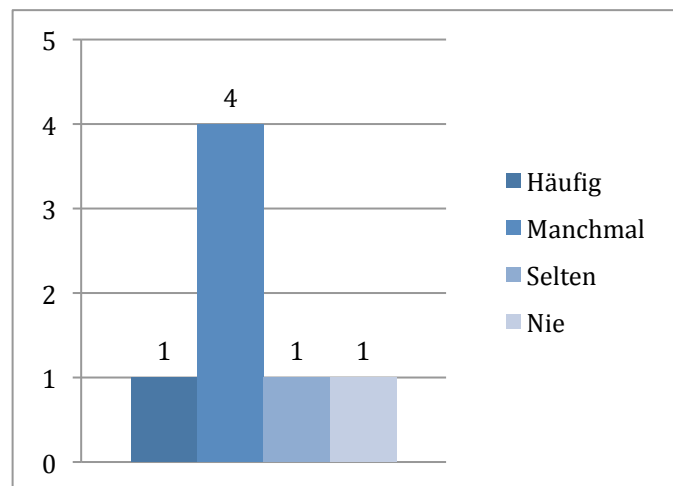


Abbildung 7 Frage: Sprechen Sie in der Familie mit Ihrem Kind über Bücher?

Garbe (2002) beschreibt das kindliche Lesen ausdrücklich als Tätigkeit, die nicht abge-schieden und einsam stattfinden sollte. Der familiäre Austausch über Gelesenes stellt eine wirksame Unterstützung der Leseentwicklung dar, doch wird dies häufig nicht so prakti-ziert. Stattdessen lesen Eltern und Kinder bevorzugt abends vor dem Einschlafen und üben das Lesen somit als einsame Tätigkeit aus. Dies spiegelt sich auch in den Ergeb-nissen wider: Alle befragten Kinder lesen meist alleine, seltener mit den Eltern (drei Nennun-gen, davon zwei Mal die Mutter), und nur ein Kind gelegentlich mit dem Bruder. Ähnlich ist es mit den Eltern: Sechs der sieben Elternteile lesen alleine. Das Lesen gemeinsam mit dem Kind gehört für fünf Elternteile dennoch dazu (vgl. Abbildung 8).

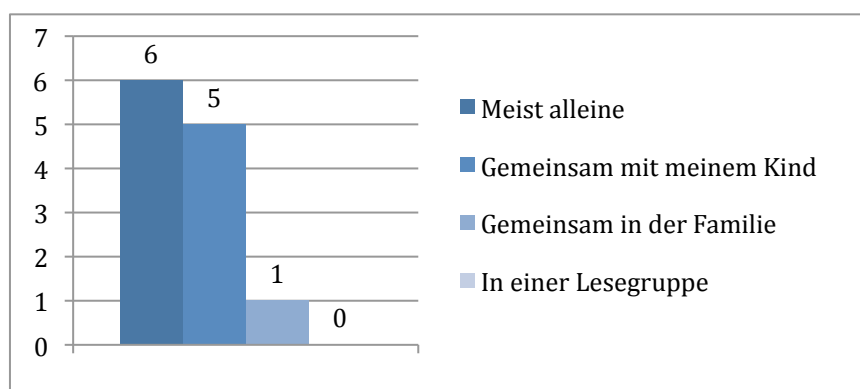


Abbildung 8 Frage: Ich lese...

Dass sich die Eltern der befragten Kinder um eine regelmässige Lesetätigkeit ihres Kin-des bemühen legt der Befund nahe, dass alle Elternteile ihr Kind entweder durch Auffor-derungen und Ermunterungen zum Lesen anregen wollen oder ihr Kind durch gemeinsa-me Besuche von Bibliotheken und Buchhandlungen zum Lesen ermuntern. Auch das ge-meinsame Lesen zählt zu den Bemühungen der Eltern.

Aufforderungen zum Lesen gehören allerdings nicht zu den erfolgreichen Formen elterli-cher Leseförderung, vielmehr sind sie häufig kontraproduktiv (vgl. Hurrelmann et al., 1993, S. 42f.). Obwohl vier Mütter und ein Vater angeben, ihr Kind mit Aufforderungen zum Lesen zu motivieren, wird dies auf Seiten der Kinder nur von zweien bestätigt. Dies macht den Anschein, dass die zwei anderen Kinder die Aufforderungen ihrer Eltern nicht also solche wahrnehmen. Beide Kinder, die laut ihrer Aussage von ihren Eltern zum Le-sen aufgefordert werden, stören sich offenkundig daran, auch wenn sie laut eigenen An-gaben nur selten bzw. manchmal aufgefordert werden.

2.5 Zur Lesekiste und deren Auswirkungen

Wie bereits erwähnt hat die Familie den grössten Einfluss auf das Leseverhalten des Kindes. Dabei ist die Kommunikation ein ausschlaggebender Faktor in der Lesesozialisation der Kinder innerhalb der Familie (vgl. Hurrelmann et al., 1993, S. 30ff.). Aus diesem Grund gilt der Kommunikation über Bücher in der Familie besonderes Interesse. Im Idealfall hat die Arbeit an der Lesekiste die Kommunikation über das Projekt angeregt. Die Ergebnisse zeigen in der Tat, dass in allen Fällen über die Lesekiste kommuniziert wurde. Häufig suchten die Kinder gemeinsam mit der Mutter oder mit dem Vater Gegenstände für die Kiste oder das Kind zeigte den Eltern sein Buch. Die folgende Grafik zeigt eine Übersicht über die unterschiedlichen Auswirkungen der Lesekiste auf das Verhalten des Kindes ausserhalb der Schule, jeweils unter dem Gesichtspunkt der familialen Kommunikation über Bücher.

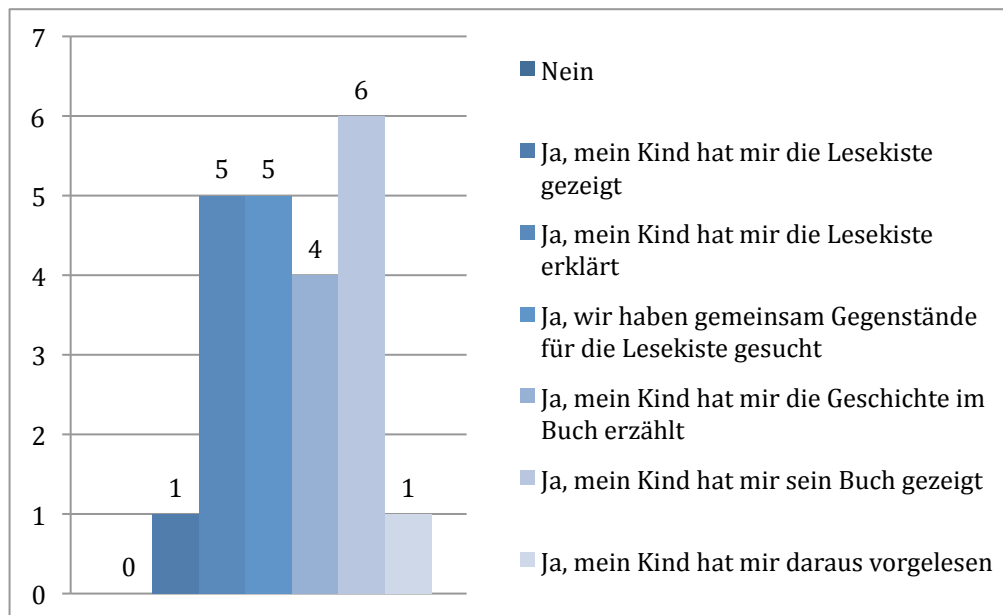


Abbildung 9 Frage: Haben Sie mit Ihrem Kind über die Lesekiste gesprochen?

Die Angaben der Eltern werden von Seiten der Kinder bestätigt: Alle Kinder haben mit einer Bezugsperson über das Projekt gesprochen. Entweder wurde gemeinsam mit einem oder beiden Elternteilen nach Gegenständen für die Lesekiste gesucht (vier Mal mit der Mutter, ein Mal mit dem Vater) und somit über das Buch kommuniziert oder das Kind berichtete seinen Eltern von der Lesekiste (vgl. Abbildung 10). Für beides wird wieder die Mutter als primäre Ansprechperson angegeben. Positiv ist die Tatsache, dass keines der Kinder *nicht* in irgendeiner Form über die Lesekiste gesprochen hat.

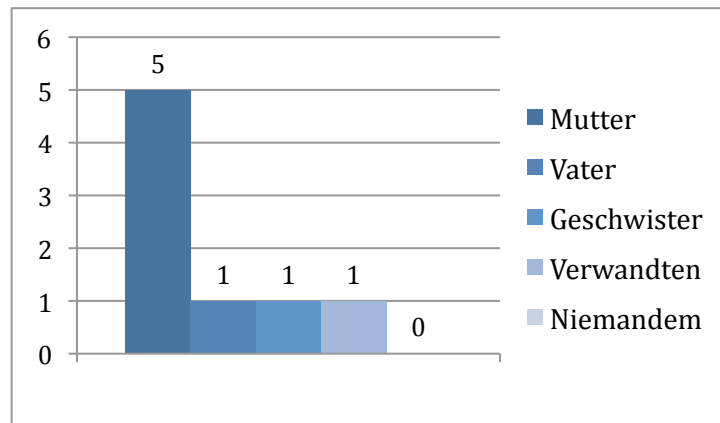


Abbildung 10 Frage: Hast du jemandem von deiner Lesekiste erzählt? Wem?

Nun sollte eine durch die Lesekiste angeregte Kommunikation das Leseverhalten des Kindes positiv beeinflussen. Die Auswertung der Ergebnisse belegt, dass die Arbeit an der Lesekiste nach Angaben der Eltern tatsächlich Einfluss genommen hat auf das Leseverhalten des Kindes: Vier Elternteile haben den Eindruck, dass sich ihr Kind mehr für Bücher interessiert, zwei gaben an, dass es wenigstens dieses Buch mit Freude und Interesse gelesen hat. Zwar bewirkte das Projekt nicht eine Steigerung der Lesefrequenz in der Freizeit, jedoch für eines der Kinder eine Steigerung der Lesedauer. Für ein Kind allerdings hat sich mit dem Projekt der Lesekiste nichts geändert.

Die Arbeit an der Lesekiste machte allen Kindern Spass, auch die Lektüre des Buches. Allerdings gab nur eines der Kinder an, dass ihm das Lesen des Buches mehr Spass als sonst gemacht hat, eine sofortige Steigerung der Lesefreude noch während des Projektes bzw. kurz darauf ist also bei dem Grossteil der Kinder nicht aufgetreten. Dennoch lässt sich mit dem Projekt der Lesekiste ein positive Auswirkung auf die Kinder verbuchen, namentlich durch die letzten beiden Phasen des Projektes: Die Präsentation der Lesekisten innerhalb der Klasse und die anschliessende Ausstellung der Kisten weckte das Interesse der Kinder. Vier der fünf Kinder würden gerne eines bzw. mehrere der vorgestellten Bücher lesen.

3 Interpretation der Ergebnisse

Nachdem die erhobenen Daten dargestellt sind, gilt es nun, diese zu interpretieren. Mit der Interpretation der Daten werden die Angaben der Probanden unter verschiedenen Gesichtspunkten betrachtet, miteinander in Beziehung gebracht und Schlüsse daraus gezogen. Besonderes Interesse gilt der Rolle der Familie in der Leseförderung, der Schwerpunkt liegt dabei auf der familialen Kommunikation. Dazu kommen selbstverständlich die Auswirkungen der Lesekiste, immer in Verbindung mit der Familie. Die Frage, wie sehr schulisches Lesen mit ausserschulischem Lesen verbunden werden kann, steht im Vordergrund.

3.1 Zur Rolle der Mutter

Die in der Literatur vielfach umschriebene einflussreiche Rolle der Mutter in der Leseförderung konnte mit den Daten umfassend bestätigt werden. Besonders die Aussagen der befragten Kinder unterstreichen das Bild der Mutter als Elternteil, der für die aktive Leseförderung hauptsächlich zuständig ist. So geben vier der fünf Kinder die Mutter als Person an, die ihnen Lust zum Lesen macht. Auch wird im Vergleich zum Vater eher die Mutter von den Kindern als lesefreudige Person angegeben. Der Vater liest dabei in den Augen der Kinder vorwiegend nicht so gerne. Vergleicht man die Antworten der Kinder mit denen ihrer Eltern, entspricht diese Aussage nicht immer der Realität. Vorderrangig ist aber die

Wahrnehmung des Kindes seiner Eltern und nicht etwa die Realität, denn eine positive Wahrnehmung der Eltern als lesende Personen unterstützt – dies wurde bereits mehrfach wiederholt ob seiner Wichtigkeit – die Lesepraxis des Kindes am wirksamsten (vgl. Hurlmann et al., 1993, S. 40ff.). In den befragten Familien schlägt sich die positive Wahrnehmung der Kinder auf ihre Lesedauer nieder: Kinder, deren Eltern (also beide Elternteile) in ihrer Wahrnehmung sehr gerne lesen, weisen eine längere Lesedauer auf als Kinder, die ihre Eltern als weniger lesebegeistert einstufen.

Die Rolle der Mutter in der Leseförderung wird nicht nur seitens der Kinder bestätigt, auch die Antworten der Eltern weisen auf ein entsprechendes Bild hin. An dieser Stelle muss allerdings angemerkt werden, dass neben den fünf Müttern lediglich zwei Väter an der Untersuchung teilgenommen haben. Werden die Bemühungen zur Leseförderung von Mutter und Vater dennoch einander gegenübergestellt, entsprechen die Daten aus den Fragebögen jenen der Interviews: Während sich drei der Mütter immer bis oft über die Lektüre ihres Kindes informieren, tun dies die Väter nur manchmal. Auch sprechen vier der Mütter häufig bzw. manchmal mit ihrem Kind über seine Lektüre, was bei den Vätern nicht üblich zu sein scheint: Ein Vater spricht manchmal, der andere nie mit seinem Kind über dessen Lektüre. Wo die Mütter ihr Kind unter anderem durch Büchervorschläge, gemeinsames Lesen und Besuche von Bibliotheken zum Lesen ermuntern wollen, setzen die Väter auf Aufforderungen oder sehen von Anregungen zum Lesen gänzlich ab. Bücher empfehlen sie ihrem Kind nicht. Die Antworten der Eltern zusammen mit jenen der Kinder lassen auf den grossen Stellenwert der Mutter in der Leseförderung schliessen.

3.2 Beruf der Eltern und familiäre Kommunikation

Einen Zusammenhang zwischen dem Beruf der Eltern und der Lesefrequenz der Kinder hingegen konnte nicht festgestellt werden. Das Kind, dessen Mutter einen Hochschulabschluss vorweisen kann, liest allerdings als einziges der Kinder sehr gerne. Ein signifikanter Zusammenhang zwischen Beruf und Lesefrequenz konnte mit den erhobenen Daten dennoch nicht aufgespürt werden. Auch auf die Lesedauer und Lesefreude scheint der Beruf der Eltern keinen wesentlichen Einfluss zu nehmen. In der Stichprobe ist dieser Faktor nicht von ausschlaggebender Bedeutung. Weshalb aber steht der Beruf nicht in Zusammenhang mit dem Leseverhalten des Kindes, entgegen der Erkenntnisse mehrerer Studien? Es scheint, wenigstens in den befragten Familien, ein anderer Faktor in der Familie zu sein, der in Verbindung mit der Lesepraxis des Kindes steht: Die familiäre Kommunikation. Studien zufolge ist die Kommunikation über Bücher innerhalb der Familie ein entscheidender Faktor in der Leseförderung. In der Tat wurde bei der Auswertung der Daten eine Verbindung zwischen der Kommunikation über Bücher und der Lesefrequenz des Kindes verzeichnet: Kinder, die mit ihren Eltern oder einem Elternteil immer oder oft über Bücher sprechen und deren Eltern sich ebenso oft über die Lektüre ihres Kindes informieren, weisen eine höhere Lesefrequenz auf (mehrmals in der Woche bis täglich). Ist dies nicht der Fall, liegt die Lesefrequenz bei „gelegentlich“.

Die Kommunikation über die Lesekiste und das Buch findet dabei unabhängig von der bisherigen Kommunikation in der Familie über Bücher statt. Eltern, die mit ihren Kindern häufig über ihre Freizeitlektüre sprechen und sich darüber informieren, wurden von ihrem Kind ebenso auf die Lesekiste bzw. das Buch angesprochen wie Eltern, die selten über Bücher kommunizieren. Dieser Umstand zeigt, dass die Lesekiste als Mittel der schulischen Leseförderung durchaus in der Lage ist, die Kommunikation über Bücher ausserhalb der Schule zu steigern, unabhängig von den Voraussetzungen zuhause. Damit leistet die Lesekiste einen wichtigen Beitrag an die Lesesozialisation innerhalb der Familie.

Die Kommunikation über Bücher geschieht gewiss häufig in Zusammenhang mit der Suche nach Gegenständen. Nun besteht die Gefahr, dass die Suche nach passenden Gegenständen zu Lasten der Kommunikation geht. Die Auswertung der Daten zeigt allerdings, dass beides gleichermassen geschah, es wurden nicht ausschliesslich die Gegenstände ins Zentrum des Projektes gerückt, der Inhalt des Buches wurde ebenso themati-

siert. Die Suche nach Gegenständen führte offenbar nicht zur einer Lektüre, die lediglich der Identifizierung von interessanten Gegenständen dient. Dieser Punkt wurde von Knobloch (2002, S. 18f.) als problematischer Aspekt des handlungs- und produktorientierten Literaturunterrichts aufgeführt.

3.3 Soziale Einbindung des Lesens

Hand in Hand mit der familialen Kommunikation über Bücher geht die soziale Einbindung des Lesens in den Alltag. Buchers Untersuchung (2004, S. 171) beweist die starke Abhängigkeit der sozialen Einbindung des Lesens zum sozialen Status der Eltern. Die Eltern der befragten Kinder aber bemühten sich unabhängig von ihrem Bildungsstand um die Leseförderung ihres Kindes. Geschieht dies nicht etwa durch Aufforderungen zum Lesen (was allzu häufig als Mittel zur Leseförderung angewandt wird), sondern vielmehr durch gemeinsame Besuche von Bibliotheken und Buchhandlungen, erweist sich die familiale Leseförderung als erfolgreich: Die Lesefrequenz dieser Kinder ist täglich bis mehrmals pro Woche. Die soziale Einbindung des Lesens in den Alltag in Form von Bibliotheksbesuchen etwa gehört auch in den Familien der Stichprobe zu den wirksamen Formen der Leseförderung. Hingegen wirken sich Aufforderungen zum Lesen, die von den Kindern als solche wahrgenommen werden, als kontraproduktiv auf das Leseverhalten des Kindes aus. Nach den Angaben der betroffenen Kinder stören sie sich an den Aufforderungen. Diese wirken sich negativ auf die Lesedauer der Kinder aus. Jene Kinder, die von ihren Eltern zum Lesen aufgefordert werden, lesen weniger lange (nach eigenen Angaben rund 10 Minuten), wohl weil das Lesen für sie nicht freiwillig ist, sondern ein Muss. Dass sich die Kinder an den Aufforderungen stören, lässt sich an ihren Aussagen ablesen. Für diese beiden Kinder ist Lesen nicht nur Spass, Unterhaltung oder „ein Zeitvertreib, wenn mir langweilig ist“, sondern auch eine Hausaufgabe bzw. ein Muss. Diese Antworten widerspiegeln den Einfluss der Aufforderungen zum Lesen. Dieser Befund reiht sich ein in die zahlreichen Untersuchungen, die diesen Umstand bestätigen.

3.4 Auswirkungen der Lesekiste

Entsprechend dem familialen Hintergrund – Kommunikation über Bücher, soziale Einbindung des Lesens, Aufforderungen zum Lesen – profitieren nun die Kinder in unterschiedlichem Mass von der Lesekiste. Kinder, die von ihren Eltern in Bibliotheken und Buchhandlungen begleitet werden und gemeinsam mit ihren Eltern lesen, profitieren in geringerem Mass von der Lesekiste. Weder die Lesemotivation, noch die Lesefrequenz oder die Lesedauer wurde bei den bereits stark geförderten Kindern gesteigert. Das Gegenteil bei den wenig geförderten Kindern: Das Interesse dieser Kinder an Büchern wurde durch die Lesekiste gesteigert, darunter auch ein Kind, dessen Lesedauer gestiegen ist. Dieser Effekt wurde auch bei jenen Kindern festgestellt, die von ihren Eltern zum Lesen aufgefordert werden. Somit setzen sich die Auswirkungen der Lesekiste gar über kontraproduktive Formen der Leseförderung hinweg.

Der Grund für den unterschiedlichen Nutzen, welchen die Kinder aus der Lesekiste ziehen, liegt in einer Besonderheit der schulischen Leseförderung: An erster Stelle profitieren die zuhause wenig geförderten Kinder von der schulischen Leseförderung, weil sich für sie das lesefördernde Klima der Schule stark von jenem zuhause unterscheidet (vgl. Hurrelmann et al., 1993, S. 202f.). Entsprechend dieser Studie bestätigt die Auswertung der Daten einen Zusammenhang zwischen elterlicher Leseförderung und dem Profit durch die Lesekiste.

3.5 Einstellung und Leseverhalten der Eltern

Interessant ist, dass Eltern, die zur Frage über ihre Lesefrequenz mit „ganz unterschiedlich“ antworteten, von ihrem Kind als selten lesende Person wahrgenommen werden. Es bedarf scheinbar einer gewissen Regelmässigkeit der Lesetätigkeit, damit das Kind seine Eltern als Leser wahrnimmt. Auch der Bücherbesitz der Eltern nimmt keinen Einfluss auf

die Wahrnehmung der Kinder diesbezüglich, selbst eine grosse Anzahl an Büchern zuhause reicht für die kindliche Wahrnehmung der Eltern als Leser nicht aus.

In Studien wird besonders das Leseverhalten der Mutter als ausschlaggebend für die Lesefreude des Kindes angesehen. Der Zusammenhang zwischen Lesehäufigkeit und Lesedauer der Mutter und Lesefreude des Kindes konnte mit den erhobenen Daten allerdings nicht bestätigt werden.

Fünf der sieben Elternteile erachten das Lesen als tolle Freizeitbeschäftigung, zusätzlich jedoch sehen alle das Lesen als eine bildende Tätigkeit. Am günstigsten ist es aber, wenn Eltern das Lesen weniger unter dem Gesichtspunkt der bildenden Tätigkeit und des schulischen Nutzens sehen, sondern eine ungezwungene Einstellung zum Lesen hegen (vgl. Hurrelmann et al., 1993, S. 40ff.). Entsprechend begünstigt bzw. benachteiligt die Einstellung der Eltern die Auswirkungen der Lesekiste. So kommt es, dass Kinder, deren Eltern nicht gerne lesen und das Lesen primär als Bildung ansehen, laut Angaben der Eltern nicht von der Lesekiste profitiert haben.

4 Beantwortung der Fragestellung

Die Fragestellung setzt sich aus verschiedenen Elementen zusammen. Es sei nochmals ein Überblick über die Fragestellung gegeben: In der Fragestellung wird nach dem Einfluss der Lesekiste als schulischer Leseförderung auf das ausserschulische Lesen des Kindes gefragt. Ebenfalls interessiert der Einfluss der Lesekiste auf die familiäre Kommunikation über Bücher. Gelingt es der Lesekiste, eine Brücke zu schlagen zwischen schulischem Lesen und ausserschulischem Lesen? Kurz: Vermag es die Lesekiste, in das ausserschulische Lesen der Kinder vorzudringen – und welche Rolle spielt dabei die Familie?

Beruf der Eltern

Ein Einfluss des Berufes auf die elterliche Leseförderung und somit auf die Lesemotivation des Kindes konnte nicht festgestellt werden. Die Kommunikation über Bücher und die soziale Einbindung des Lesens in den Alltag geschieht in den Familien der Stichprobe unabhängig vom Beruf der Eltern. Die Annahme, dass Kinder von Eltern mit höherem Bildungsabschluss stärker gefördert werden und gleichzeitig weniger stark von schulischer Leseförderung profitieren, ist daher nur teilweise richtig: In der Tat profitieren zuhause weniger stark geförderte Kinder (keine gemeinsamen Bibliotheksbesuche) in grösserem Mass von der Lesekiste – dies steht allerdings nicht in Zusammenhang mit dem Bildungsstand der Eltern. Diese bemühten sich unabhängig von ihrem Beruf um die Leseförderung.

Brückenschlag zum ausserschulischen Lesen

Die These des Brückenschlags zwischen schulischer Leseförderung und ausserschulischem Lesen wird mit den erhobenen Daten weitgehend bestätigt. Mit einem Brückenschlag sind die Auswirkungen der Lesekiste auf das ausserschulische Lesen der Kinder gemeint, insbesondere die Einbindung der Familie in die Lesewelt des Kindes. Dies ist mit der Arbeit an der Lesekiste tatsächlich geschehen, gaben schliesslich alle Kinder an, mit einer Bezugsperson über diese Tätigkeit oder das Buch gesprochen zu haben. Die schulische Lektüre wird somit auf unterschiedliche Weise mit der ausserschulischen Lebenswelt des Kindes verbunden (gemeinsames Suchen nach Gegenständen, Vorlesen etc.), es werden gar Personen aus dieser Welt mit eingebunden.

Quantitative Auswirkungen auf die Lesetätigkeit der Kinder wurden indes nur bei einem Kind verzeichnet, die Eltern dieses Kindes nehmen eine Steigerung der Lesedauer wahr. Dagegen zeigt die Lesekiste Wirkung auf der qualitativen Ebene des Lesens: Das Interesse der Kinder für die von ihren Klassenkameraden vorgestellten Bücher ist geweckt, alle bis auf ein Kind würden gerne eines oder mehrere dieser Bücher lesen. Die Eltern

bezeugen diesen qualitativen Aspekt mit ihren Angaben: Vier Elternteile nehmen ein gesteigertes Interesse ihres Kindes für Bücher wahr. Die Hypothese zum Einfluss der Lesekiste auf das Leseverhalten wird somit insofern verifiziert, als das Kind qualitative Auswirkungen auf sein Leseverhalten erfährt.

Familiale Kommunikation über Bücher

Mit der Verbindung der beiden Lesewelten einher geht die familiäre Kommunikation. Diese wird durch die Lesekiste tatsächlich gesteigert, sei es durch die gemeinsame Suche nach Gegenständen oder durch das Vorzeigen der Lesekiste – diese Gespräche sind nicht losgelöst vom zentralen Gegenstand, dem Buch. So finden Gespräche statt, die nicht direkt um das Buch kreisen, aber auch Gespräche, die sich konkret um die Geschichte im Buch drehen. Jedes der befragten Kinder kommunizierte mit Bezugspersonen über die Lesekiste, sei es über die Geschichte selbst oder über Gegenstände, die in der Geschichte vorkommen. Die erhobenen Daten bestätigen somit die These, die der Lesekiste einen Einfluss auf die familiäre Kommunikation über Bücher zuschreibt.

5 Schlussfolgerung

Die Lesekiste hat sich als Mittel der schulischen Leseförderung bewiesen und wirkte sich positiv auf qualitative Aspekte des Leseverhaltens der Kinder aus. Mit der Vielzahl an Möglichkeiten, wie die Lesekiste eingesetzt werden kann, ist sie sehr anpassungsfähig und kann flexibel nach den Bedürfnissen der Klasse durchgeführt werden – in Gruppen oder individuell, mit freier Bücherauswahl oder im Klassenverband, mit interner Präsentation oder gar öffentlich etc. Überdies ist die Arbeit an der Lesekiste stark in die auserschulische Welt der Kinder eingebunden und fördert dabei die familiäre Kommunikation über Bücher.

Trotz positiver Ergebnisse der Untersuchung hat das Konzept der Lesekiste Potenzial zu einer Steigerung, gleichzeitig lassen sich Vorschläge für weiterführende Arbeiten formulieren. Diesen beiden Punkten sind die folgenden Abschnitte gewidmet.

5.1 Verbesserung und Weiterentwicklung des Konzeptes

Der Einsatz der Lesekiste kann vielfach verändert und beliebig an die Bedürfnisse der Klasse angepasst werden: Bücher können in Gruppen gelesen, Lesekisten gemeinsam gestaltet werden, die Arbeit kann alleine erfolgen oder mit der ganzen Klasse. Die Variationen sind zahlreich, eine wirkliche Verbesserung des Konzeptes findet mit diesen Anpassungen aber nicht zwingend statt. Eine Weiterentwicklung des Konzeptes zielt stattdessen vordergründig auf vermehrte Interaktionen zwischen den Lesern untereinander und zwischen Leser und Publikum ab. Diese Interaktionen zwischen den Lesern können bei verschiedenen Gelegenheiten entstehen: Die Lesekisten werden nicht nur der eigenen Klasse, sondern einer anderen, möglicherweise fremden Klasse präsentiert. Zu diesem Anlass wird von der Lehrperson ein Halbtage für den „Büchernachmittag“ reserviert. Mit den Gegenständen aus der Kiste sind die Präsentationen – die auch in Gruppen stattfinden können – noch konkreter und anschaulicher. Die Präsentation verleiht der Arbeit an der Lesekiste zudem über den gewohnten Unterricht hinaus einen Sinn. Nach den Vorstellungen bleibt den Kindern Zeit, sich mit anderen über die Bücher zu unterhalten, einander neue vorzuschlagen, zu schmökern. Wer will, darf sich ein Buch aussuchen und für die nächsten Wochen mitnehmen. Das alles findet in einer vertrauensvollen, angenehmen Atmosphäre statt. Das Buch wird somit gleichzeitig als Ereignis zelebriert. Die „Büchernachmittage“ finden anschliessend alle zwei Monate statt.

Grundsätzlich soll mit den Interaktionen die Kommunikation über Bücher verstärkt werden. Durch die Präsentationen der Bücher entstehen Diskussionen und Empfehlungen für Bücher, es werden Meinungen ausgetauscht, Geschichten erzählt und Bücher verglichen. Der Austausch unter Gleichaltrigen soll auf diese Weise dazu beitragen, das Lesen in den

schulischen Alltag einzubinden, idealerweise auch in die Lebenswelt der Kinder ausserhalb der Schule. Dieses Ziel zur Verbesserung des Konzeptes bezieht sich auf Ergebnisse aus Studien, die im zweiten Teil dieser Arbeit bereits dargelegt wurden. Noch ist die Mutter die wichtigste Bezugsperson für das Kind, doch belegen Studien die nicht zu unterschätzende Bedeutung der Kameraden als Bezugsperson für das Lesen. Die Aktivitäten rund um die fertige Lesekiste sollen Raum schaffen für den Austausch mit Gleichaltrigen, sollen Kameraden zu Gesprächspartnern machen. Beim „Büchernachmittag“ treten die Leser in einen klassenübergreifenden Kommunikationsprozess über Bücher ein.

Neben den Gleichaltrigen ist die Mutter als Bezugsperson noch höher einzuschätzen. Deshalb ist es angebracht, auch die Kommunikation innerhalb der Familie zu fördern. Dies geschieht bereits durch das gemeinsame Suchen nach Gegenständen, kann aber noch weiter verstärkt werden. Ein Anlass, zu dem Eltern und Geschwister eingeladen sind, bietet dafür Gelegenheit. Er gestaltet sich ähnlich wie der „Büchernachmittag“, involviert aber die Eltern in Ateliers über die gelesenen Bücher. Durch den Einbezug der Familien in die Lektüre der Kinder rücken Schulalltag und Familienalltag näher zueinander, das Kind erfährt dadurch innerhalb der Schule eine stärkere Verbindung zu seiner Lebenswelt. Das für viele Kinder eigentlich schulische Lesen wird so mehr zu etwas Alltäglichem, zu einer Tätigkeit, die mit seinem Leben ausserhalb der Schule verbunden ist. Ziel ist der Brückenschlag zwischen den beiden Lesewelten der Kinder.

Bei all diesen Anlässen der Büchervorstellungen bleibt allerdings die Gefahr bestehen, dass sich das Buchprojekt in einen Wettbewerb verwandelt. Der Schwerpunkt liegt in diesem Fall nicht mehr bei der Lektüre selbst, sondern verschiebt sich auf andere Aspekte, etwa auf die Gestaltung der Lesekiste oder darauf, möglichst ausgefallene Gegenstände zu sammeln, um das Publikum zu beeindrucken. Dieser Gefahr des handlungs- und produktionsorientierten Arbeitens muss sich die Lehrperson bewusst sein.

Zusammenfassend beinhaltet die Weiterentwicklung des Konzeptes eine Interaktion der Leser und somit Kommunikation über Bücher. Die Lesekiste soll in diesem Sinne als Mittel gegen die Vereinsamung der Leser eingesetzt werden, sie wirkt dem Lesen als einsame Tätigkeit entgegen und fördert den Dialog.

5.2 Vorschläge für weiterführende Untersuchungen

Unabdingbare Voraussetzung für die Überprüfung der langfristigen Wirkung des Konzeptes ist der Faktor Zeit. Unter den gegebenen Umständen war die Zeit für Interviews, die mehr oder minder unmittelbar nach der Intervention stattfanden, nicht ausreichend vorhanden. Insofern wäre eine Untersuchung der Auswirkungen auf das ausserschulische Lesen nach mehreren Wochen interessant, besonders nach mehrmaligen Büchervorstellungen wie sie im vorangehenden Kapitel beschrieben sind.

Des Weiteren zielen Vorschläge für weiterführende Untersuchungen auf die Vernetzung von ausserschulischem und schulischem Lesen ab. Diese Absicht liegt bereits dem Konzept der Lesekiste zugrunde, kann aber auf vielfache Weise umgesetzt werden. Zentraler Ansatzpunkt von Projekten dieser Art sind die bisherigen Lesegewohnheiten der Schülerinnen und Schüler. Davon ausgehend soll die Lesemotivation weiterentwickelt werden. Das, was allgemein als „Lesen“ verstanden wird – primär die Lektüre von Büchern (schulisches Lesen) – soll auf die Lesestoffe des Alltags ausgeweitet werden (ausserschulisches Lesen), zum Beispiel Zeitschriften, Gebrauchsanweisungen etc. Die Gegenüberstellung dieser beiden „Lesearten“ soll der Klasse die Bedeutung des Lesens in ihrem Alltag vermitteln. Ein wichtiger Aspekt hierbei ist, dass sich die Kinder selbst als Lesende wahrnehmen, sie sollen ein Selbstbild von sich als Leser entwickeln. Dies gelingt beispielsweise mit einem Projekt im kleinen Rahmen: Jedes Kind bringt seine eigenen Lesestoffe in die Schule mit, also Lesestoffe von zuhause, die sie am Vortag bzw. in dieser Woche gelesen haben. Dazu zählen natürlich nicht nur traditionelle Lesemedien wie das Buch oder die Zeitung, auch Einkaufslisten, CD-Covers oder Notizen sind erlaubt. Vorgängig muss selbstverständlich geklärt werden, was alles zu Lesestoffen zählt und was

darunter verstanden wird. Die Lesestoffe werden anschliessend vorgestellt, diskutiert, verglichen. Durch diese Aktivität werden sich die Schülerinnen und Schüler der Allgegenwart von Schrift bewusst und erfahren sich dabei als lesende Person – auch ausserhalb der Schule (vgl. Böck, 2008, S. 25ff.).

Im Mittelpunkt des Interesses steht mit diesem Projekt die Vernetzung der Lebenswelten des Kindes – hat der Brückenschlag zwischen den beiden Lesekontexten eine Auswirkung auf das ausserschulische Lesen? Solche und ähnliche Fragen können weiterführende Untersuchungen leiten. In Verbindung mit der Lesekiste stellen derartige Projekte eine ernst zu nehmende Form der schulischen Leseförderung dar.

6 Kritische Distanznahme

Die Distanznahme will durch eine kritische Analyse den Wert sowie die Grenzen der vorliegenden Arbeit aufzeigen.

Der besondere Wert dieser Untersuchung liegt in der Aufmerksamkeit, welche sie der ausserschulischen Lebens- und Lesewelt des Kindes widmet. Die Angaben der Kinder und ihrer Eltern bieten Einblicke in die sonst private ausserschulische Lesewelt von Kind und Familie. Das erlaubt der Lesekiste weiter zu gehen als traditionelle Mittel der Leseförderung (etwa Buchvorstellungen, die Leseecke oder Bibliotheksbesuche): Sie verknüpft die beiden Lebenswelten Schule und Familie miteinander. Nur so bleibt das Kind als ganze Persönlichkeit im Prozess der schulischen und ausserschulischen Lesesozialisation bestehen. Das Kind ist nicht nur Schüler, sondern ein Individuum mit persönlichem Hintergrund.

Die Ergebnisse zeigen, dass es mit schulischen Mitteln durchaus möglich ist, in die Welt ausserhalb der Schule vorzudringen, selbst mit weniger günstigen Voraussetzungen in der Familie. Die Lesekiste bildet das Fundament für den Brückenschlag zur Lebenswelt des Kindes und weist Ansätze dafür auf, kann aber noch weiter gehen. Die Relevanz dieser Arbeit liegt in dem Fundament, das sie für diese Verbindung legt: Sie bildet den Ausgangspunkt für weitere Projekte mit dieser Absicht. Wohin der Weg für Projekte dieser Art führen kann, wurde in den vorangegangenen Kapiteln bereits angesprochen.

Ein Schwachpunkt der Arbeit besteht wohl darin, dass unter den gegebenen Umständen die Nachhaltigkeit des Konzeptes nicht geprüft werden konnte. So wurde durch die Interviews mit den Kindern und durch die von deren Eltern ausgefüllten Fragebögen zwar die unmittelbare Wirkung der Lesekiste auf das freizeitleiche Leseverhalten der Kinder und auf die Kommunikation in der Familie geprüft, ob das Projekt aber auch längerfristige Resultate zu erzielen vermag, bleibt offen.

Auch liegt ein grosser Teil der Verantwortung bei der Lehrperson, die das Projekt durchführt. Es entstehen bei der Durchführung Variablen, die sich nicht vollständig kontrollieren lassen: Wie viel liegt der Lehrperson an der Lesemotivation der Kinder? Wie sehr engagiert sie sich, wie viel Platz wird der Lesekiste im Unterricht eingeräumt? Ebenfalls immer anders und nicht zu kontrollieren sind die unterschiedlichen Hintergründe, welche die Kinder mit sich bringen. Manch ein Kind ist den Büchern sehr zugetan, ein anderes liest nur, wenn es sein muss. Trägt die Lesekiste diesen ungleichen Dispositionen Rechnung? Unterschiedliche Ausgangspunkte bergen, so heisst es mitunter in der Literatur, häufig die Gefahr der Chancenungleichheit, die sich daraus entwickelt. Doch gerade die Tatsache, dass die zuhause wenig geförderten Kinder von der schulischen Leseförderung mehr profitieren als ihre stark geförderten Kameraden, widersetzt sich diesen Aussagen. So wird aus einer vermeintlichen Schwäche des Konzeptes das Fundament für eine Stärke der Lesekiste. Die Lesekiste trägt damit ihren Teil zur Verringerung der Chancenungleichheit bei.

7 Schlusswort

Die Arbeit rund um das Thema schulische und ausserschulische Leseförderung – zuerst breit abgestützt und auf weitem Feld, dann immer tiefer und zielgerichteter – hat mich in meinen Überzeugungen und meiner Leidenschaft zu Büchern bestärkt. So bin ich immer noch, jetzt mehr denn je, überzeugt von der grossen Bedeutung der beiden Lebens- und Lesewelten und deren Vernetzung. Das Kind ist kein unbeschriebenes Blatt, es lässt beim Eintritt in das Klassenzimmer nicht seinen individuellen Hintergrund zurück, sondern bringt eine grosse Menge an literarischen Erfahrungen mit. Diesen Erfahrungen muss die Lehrperson Rechnung tragen, möglichst auf ihnen aufbauen! Diese Erkenntnis und die Arbeit rund um die Lesekiste haben mich als zukünftige Lehrperson für die Bedürfnisse der Kinder sensibilisiert. Auf dem Weg zur lesenden Person gehen die Kinder einen Weg, der für die Lehrperson eine Gradwanderung ist und auf dem sie das Kind in seiner gesamten Schulkarriere begleiten muss. Dabei muss ich als Lehrkraft verschiedene Rollen annehmen: Ich bin Begleiter, Geschichtenerzähler, Zuhörer, Ansprechpartner, Austauschpartner, und Buchverkäufer in einem – jeweils das, was das Kind gerade braucht.

Die Lesemotivation der Kinder in diesem Alter ist unbändig und zerbrechlich zugleich. Die Recherche auf dem Feld der Leseförderung und die Durchführung des Konzeptes haben mich gelehrt, mit diesem Potenzial der Kinder feinfühlig umzugehen. Meine Praxis als Lehrperson wird neben dem schulischen Lesen immer auch die ausserschulischen literarischen Aktivitäten der Kinder möglichst in den Unterricht mit einbeziehen, dies unter dem Gesichtspunkt des Lesens als vertikaler Prozess, der die ganze Schulzeit und darüber hinaus anhält. Die Aufgabe der Lehrperson besteht demgemäss darin, das Kind als Individuum wahrzunehmen und seine Persönlichkeit auf dem Weg zum aktiven Leser mit einzubeziehen. Dafür eignet sich die Lesekiste ausgezeichnet, kann sie sich doch mit ihren vielfachen Einsatzmöglichkeiten an die Bedürfnisse der Kinder anpassen.

IV. Verzeichnisse

1 Literaturverzeichnis

- Bachmann, T. & Schneider, H. (2004). Elif, Tim, Adrian und Johanna – Falldokumentationen. In A. Bertschi-Kaufmann, W. Kassis & P. Sieber (Hrsg.), *Mediennutzung und Schriftlernen. Analysen und Ergebnisse zur literalen und medialen Sozialisation* (S. 97-172). Weinheim u.a.: Juventa.
- Bertschi-Kaufmann, A. (2003a). *Das Lesen anregen, fördern, begleiten*. Buchs: Lehrmittelverlag des Kantons Aargau.
- Bertschi-Kaufmann, A. (2003b). *Lesen und Schreiben in einer Medienumgebung. Die literalen Aktivitäten von Primarschulkindern* (2. Aufl.). Aarau u.a.: Sauerländer.
- Bertschi-Kaufmann, A. (2007). Offene Formen der Leseförderung. In A. Bertschi-Kaufmann (Hrsg.), *Lesekompetenz – Leseleistung – Leseförderung. Grundlagen, Modelle und Materialien* (S. 165-175). Zug: Klett und Balmer.
- Bertschi-Kaufmann, A., Kassis, W. & Schneider, H. (2004). Literale und mediale Sozialisation – Übereinstimmung und Abweichung. In A. Bertschi-Kaufmann, W. Kassis & P. Sieber (Hrsg.), *Mediennutzung und Schriftlernen. Analysen und Ergebnisse zur literalen und medialen Sozialisation* (S. 23-39). Weinheim u.a.: Juventa.
- Böck, M. (2008). *Schulische Leseförderung im Anschluss an PISA 2000/2003: Förderung der Lesemotivation*. Neue Ansätze für eine Aufgabe im Spannungsfeld der Anforderungen der Schule und den Erwartungen der SchülerInnen. Zugriff am 3. Juli 2012 von der Webseite des Bundesministeriums für Unterricht, Kunst und Kultur [bm:uk]: <http://pubshop.bmukk.gv.at/detail.aspx?id=333>
- Bonfadelli, H. & Bucher, P. (Hrsg.) (2002). *Lesen in der Mediengesellschaft. Stand und Perspektiven der Forschung*. Zürich: Pestalozzianum.
- Bucher, P. (2002). Lesen – Kompetenz, Motivation, Verhalten. Eine Umfrage unter Lehrern und Schülern. *NZZ*, S. 69.
- Bucher, P. (2004). *Leseverhalten und Leseförderung. Zur Rolle von Schule, Familie und Bibliothek im Medienalltag Heranwachsender*. Zürich: Pestalozzianum.
- Bundesamt für Statistik [BFS] (23. Juni 2003). *Pressemitteilung. Lesekompetenz der Jugendlichen: Bildung und Beruf der Eltern entscheidend – viel stärker als in anderen Ländern*. Zugriff am 1. Juli 2012 auf der Webseite der PISA-Studie Schweiz: <http://www.pisa.admin.ch/bfs/pisa/de/index/04/01.html?pressID=2429>
- Buschor, E., Gilomen, H., McCluskey, H. (2003). *PISA 2000: Synthese und Empfehlungen*. Zugriff am 30. Juni 2012 auf der Webseite der PISA-Studie Schweiz: http://www.pisa.admin.ch/bfs/pisa/de/index/hidden_folder/publications.html?publicationID=118
- Fahrner, U. & Unwin, A. (2007). *Adaptive Verfahren zur Analyse und Verbesserung realer Lehr-Lern-Systeme*. Zugriff am 19. September 2012 auf der Webseite der Universitätsbibliothek Augsburg: <http://opus.bibliothek.uni-augsburg.de/opus4/frontdoor/index/index/docId/562>
- Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund (FörMig) (Juli 2010). *Förderung der Lesemotivation von Schülerinnen und Schülern mit geringer Lesefähigkeit. Ein Praxisbaustein für die Sekundarstufe I*. Zugriff am 2. Juli 2012 auf der Webseite von FörMig-Transfer Berlin: <http://www.foermig-berlin.de/materialien.html>

- Forschungsstelle Jugend – Medien – Bildung (16. März 2012). *KiGa-Kinder machen Medien. Jeder zweite Fünfjährige nutzt Computer / Erzieherinnen weiterbilden*. Zugriff am 26. Juni 2012 auf der Webseite der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg: http://www.ph-ludwigsburg.de/fileadmin/subsites/8c-jmbx-t-01/user_files/pm_FJMB_Leipzig_2006.pdf
- Günther, H. (2006). *Sprachförderung konkret*. Weinheim: Beltz.
- 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.
- Garbe, C. (2007). Lesen – Sozialisation – Geschlecht. Geschlechterdifferenzierende Leseforschung und -förderung. In A. Bertschi-Kaufmann (Hrsg.), *Lesekompetenz – Leseleistung – Leseförderung. Grundlagen, Modelle und Materialien* (S. 66-82). Zug: Klett und Balmer.
- Guthrie, J. T. & Alao, S. (1997). *Designing contexts to increase motivations for reading*. *Educational Psychologist*, 32 (2), 95-105.
- Harmgarth, F. (Hrsg.) (1997). *Lesegewohnheiten – Lesebarrieren. Schülerbefragung im Projekt „Öffentliche Bibliothek und Schule – neue Formen der Partnerschaft.“* Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.
- Harteringer, A. & Fölling-Albers, M. (2002). *Schüler motivieren und interessieren. Ergebnisse aus der Forschung. Anregungen für die Praxis*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Hurrelmann, B. (1997). Familie und Schulen als Instanzen der Lesesozialisation. In C. Garbe, W. Graf, C. Rosebrock & E. Schön (Hrsg.), *Lesen im Wandel* (S. 125-147). Lüneburg: Universität Lüneburg.
- Hurrelmann, B., Becker, S. & Nickel-Bacon, I. (2003). *Lesekindheiten. Familie und Lesesozialisation im historischen Wandel*. Weinheim u.a.: Juventa.
- Hurrelmann, B., Hammer, M. & Niess, F. (1993). *Lesesozialisation Band 1. Leseklima in der Familie. Eine Studie der Bertelsmann Stiftung*. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.
- Hurrelmann, K. (1994). *Lebensphase Jugend: Eine Einführung in die sozialwissenschaftliche Jugendforschung*. München: Juventa.
- Jahnke, I. & Terkowsky, C. (2009). Das Projekt PeTEX: E-Learning und Live-Experimente verbinden [Online-Version]. *Journal Hochschuldidaktik*, 20 (1), 14-17.
- Joseph, D. (2004). The Practice of Design-Based Research: Uncovering the Interplay Between Design, Research, and the Real-World Context [Online-Version]. *Educational Psychologist*, 39 (4), 235-242.
- Kirsch, I., Jong, J. de, Lafontaine, D., McQueen, J., Mendelovits J. & Monseur, C. (2003). *Lesen kann die Welt verändern. Leistung und Engagement im Ländervergleich. Ergebnisse von PISA 2000*. Zugriff am 25. Juni 2012 auf der Webseite des OECD Online Bookshops: http://www.oecdbookshop.org/oecd/display.asp?K=5LMQCR2K2Q43&lang=EN&sort=sort_date%2Fd&stem=true&sf1=Title&st1=lesen+kann+die+welt+ver%20ndern&sf3=SubjectCode&sp1=not&st4=E4+or+E5+or+P5&sf4=SubVersionCode&ds=lesen+kann+die+welt+ver%20ndern%3B+All+Subjects%3B+&m=2&dc=2&plang=de
- Knobloch, J. (2002). *Das Geheimnis der Lesekiste 1. Leseförderung per Schuhkarton in Grundschule und Bibliothek*. Lichtenau: AOL Verlag.
- Knobloch, J. (2006). *So werden Kinder und Jugendliche bessere Leser. Das Lehrerbuch*. Lichtenau: AOL Verlag.
- Kruse, G. (2007). Das Lesen trainieren: Zu Konzepten von Leseunterricht und Leseübung. In A. Bertschi-Kaufmann (Hrsg.), *Lesekompetenz – Leseleistung – Leseförderung. Grundlagen, Modelle und Materialien* (S. 176-188). Zug: Klett und Balmer.

- Lange, G. (2000). Zur Didaktik der Kinder- und Jugendliteratur. In G. Lange (Hrsg.), *Taschenbuch der Kinder- und Jugendliteratur. Medien – Themen – Poetik – Produktion – Rezeption – Didaktik* (S. 942-967). Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Lewis, B. (2002). *What went wrong? Western impact and Middle Eastern response*. New York: Oxford University Press.
http://k-6educators.about.com/library/products/aatp111201.htm?PM=ss03_k-6educators
- Marcoulides, G. A., Gottfried, A. E., Gottfried, A. W. & Oliver, P. H. (2008). A Latent Transition Analysis of Academic Intrinsic Motivation from Childhood through Adolescence. *Educational Research and Evaluation*, 14 (5), 411-427.
- Möller, J. & Schiefele, U. (2004). Motivationale Grundlagen der Lesekompetenz. In U. Schiefele, C. Artelt, W. Schneider & P. Stanat (Hrsg.), *Struktur, Entwicklung und Förderung von Lesekompetenz. Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000* (S. 101-124). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Moser, H. (2003). *Instrumentenkoffer für die Praxisforschung*. Zürich: Pestalozzianum.
- Nidegger, C., Moser, U., Angelone, D., Brühwiler, C., Buccheri, G., Abt, N., Mariotta, M. & Roos, E. (2010). *PISA 2009. Schülerinnen und Schüler der Schweiz im internationalen Vergleich. Erste Ergebnisse*. Zugriff am 1. Juli 2012 auf der Webseite des schweizerischen Bildungsservers:
<http://pisa.educa.ch/de/nationale-3>
- OECD (Organisation for Economic Co-operation and Development) & Statistics Canada (1997). *Literacy Skills for the Knowledge Society: Further Results from the International Adult Literacy Study*. Paris u.a.: OECD.
- Organisation for Economic Co-Operation and Development (OECD) (2010). Learning for tomorrow's world. First results from PISA 2009. Paris: OECD.
- Philipp, M. (2011). *Lesesozialisation in Kindheit und Jugend. Lesemotivation, Leseverhalten und Lesekompetenz in Familie, Schule und Peer-Beziehungen*. Stuttgart: W. Kohlhammer.
- Reinmann, G. (2005). Innovation ohne Forschung? Ein Plädoyer für den Design-Based Research-Ansatz in der Lehr-Lernforschung [Online-Version]. *Unterrichtswissenschaft* 33, (1), 52-69.
- Richter, K. & Plath, M. (2005). *Lesemotivation in der Grundschule. Empirische Befunde und Modelle für den Unterricht*. Weinheim u.a.: Juventa.
- Ruppen, P., Oggier, M. & Steiner, E. (2011). PISA 2009: *Porträt des Kantons Wallis*. Zugriff am 20. Juni 2012 auf der Webseite des Kantons Wallis:
http://www.vs.ch/Public/doc_detail.asp?DocumentID=28435
- Schweizerische Konferenz für Sozialhilfe (SKOS) (Januar 2007). *Ausbildungs- und Arbeitslosigkeit bei jungen Erwachsenen. Anregungen zu einer integrierten Strategie zur Bekämpfung des Armutsrisikos bei jungen Erwachsenen*. Zugriff am 4. September 2012 auf der Webseite der Schweizerischen Konferenz für Sozialhilfe, Bern:
http://www.skos.ch/store/pdf_d/publikationen/grundlagendokumente/Junge_Erwachsene.pdf
- Rosebrock, C. & Nix, D. (2012). *Grundlagen der Lesedidaktik und der systematischen schulischen Leseförderung* (5., unveränderte Auflage). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Smith, M. C. (1990). A Longitudinal Investigation of Reading Attitude Development from Childhood to Adulthood. *Journal of Educational Research*, 83 (4), 215-219.
- Süss, D. & Bernhard, E. (2002). Lesen bei Heranwachsenden und Erwachsenen in der Schweiz. In H. Bonfadelli & P. Bucher (Hrsg.), *Lesen in der Mediengesellschaft. Stand und Perspektiven der Forschung* (S. 12-23). Zürich: Pestalozzianum.

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

2 Abbildungsverzeichnis

Abb. 1	Kindliches Lesen im Primarschulalter Quelle: http://www.wochenspiegelonline.de/content/nachrichten/saarland/article/kinderjury-waehlt-lesedino-buch-des-jahres-2010/ [3.1.2013]	Titelblatt
Abb. 2	<i>Frage: Wie viele Bücher besitzen Sie?</i>	S. 38
Abb. 3	<i>Frage: Lesen ist für mich...</i>	S. 38
Abb. 4	<i>Frage: Denkst du, deine Eltern lesen gerne?</i>	S. 39
Abb. 5	<i>Frage: Lesen deine Eltern zuhause?</i>	S. 39
Abb. 6	<i>Frage: Fragen Sie Ihr Kind, ob und was es in seiner Freizeit liest?</i>	S. 40
Abb. 7	<i>Frage: Sprechen Sie in der Familie mit Ihrem Kind über Bücher?</i>	S. 41
Abb. 8	<i>Frage: Ich lese...</i>	S. 41
Abb. 9	<i>Frage: Haben Sie mit Ihrem Kind über die Lesekiste gesprochen?</i>	S. 42
Abb. 10	<i>Frage: Hast du jemandem von deiner Lesekiste erzählt? Wem?</i>	S. 43

3 Verzeichnis der Anhänge

Anhang 1:	Begleitbrief zum Fragebogen	S. 55
Anhang 2:	Fragebogen	S. 56
Anhang 3:	Interviewleitfaden	S. 59

V. Anhänge

V.I. 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 Auswirkungen das Projekt der Lesekiste auf das Lesen in der Freizeit Ihres Kindes hat. Die Daten möchte ich in Form eines Fragebogens erheben, welchen ich Sie bitte auszufüllen. Der geschätzte Zeitaufwand für die Beantwortung des Fragebogens beträgt wenige Minuten. Zusätzlich zum Fragebogen führe ich mit Ihrem Kind ein Interview durch, wofür ich um Ihre Zustimmung bitte (siehe Einverständniserklärung unten).

Die gewonnenen Informationen werden vertraulich behandelt, damit der Datenschutz gewährleistet ist. Bitte geben Sie den Fragebogen ohne Namen und Vornamen im Briefumschlag der Klassenlehrperson ab bzw. Ihrem Kind mit in die Schule. Der Briefumschlag ist mit einer Nummer versehen, damit ich später Interview und Fragebogen einander zuordnen kann.

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

- Wenn möglich, füllen bitte beide Elternteile den Fragebogen aus. Dies geschieht getrennt.
- Die meisten Fragen werden durch Ankreuzen beantwortet. Dabei sind oftmals mehrere Antworten möglich.
- Einige Fragen haben neben den vorgegebenen Antwortmöglichkeiten eine leere Zeile, auf welche Sie, falls nötig, eine eigene Antwortalternative hinschreiben können.
- Bei den Fragen gibt es kein richtig oder falsch. Kreuzen Sie 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, den Fragebogen auszufüllen.

Freundliche Grüsse

Caroline Lochmatter



Geben Sie diesen Abschnitt bitte Ihrem Kind mit in die Schule.

Ich stimme einem Interview mit meinem Kind zu und gebe hiermit mein Einverständnis.

Unterschrift: _____

Datum: _____

V.II. Fragebogen

1. Ich bin

- die Mutter des befragten Kindes.
 der Vater des befragten Kindes.

2. Welche Ausbildung haben Sie und welchen Beruf üben Sie aus?

3. Wie viele Bücher besitzen Sie?

- 0 – 10 Bücher 201 – 300 Bücher
 11 – 40 Bücher 301 – 400 Bücher
 41 – 100 Bücher mehr als 400 Bücher
 101 – 200 Bücher

4. Wie gerne lesen Sie?

- sehr gerne nicht so gerne
 gerne gar nicht gerne

5. Wenn Sie ein Buch lesen, wie oft lesen Sie darin?

- mehrmals täglich einmal pro Woche ganz unterschiedlich
 täglich mehrmals pro Woche
 am Wochenende / in den Ferien

6. Ich lese... (*Mehrere Antworten sind möglich.*)

- meist alleine.
 gemeinsam mit meinem Kind bzw. meinen Kindern.
 gemeinsam in der Familie.
 in einer Lesegruppe.

7. Fragen Sie Ihr Kind, ob und was es in seiner Freizeit liest?

- sehr selten oft
 manchmal immer

8. Sprechen Sie in der Familie mit Ihrem Kind über Bücher?

- häufig selten
 manchmal nie

9. Schlagen Sie Ihrem Kind Bücher vor? (Mehrere Antworten sind möglich.)

- Ja, Bücher, die mir gefallen und mich ansprechen.
 Ja, häufig Bücher, die ich früher auch gelesen habe.
 Ja, Bücher, die ich für altersgerecht halte.
 Ja, Bücher, bei denen mein Kind etwas lernen kann.
 Ja, _____
 Nein, eher nicht.
 Nein, ich schlage meinem Kind bewusst keine Bücher vor, damit es selbst auswählen kann.

10. Regen Sie Ihr Kind zum Lesen an?

- Nein, nicht bewusst.
 Ja, durch Aufforderungen und Ermunterungen.
 Ja, durch Büchervorschläge.
 Ja, durch gemeinsame Besuche von Bibliotheken und Buchhandlungen.
 Ja, durch _____

11. Lesen ist meiner Ansicht nach... (Mehrere Antworten sind möglich.)

- eine tolle Freizeitbeschäftigung, die Spass macht.
 eine bildende Tätigkeit, die nützlich ist für Schule und Berufskarriere.
 eine unsoziale Tätigkeit.
 ein einsames Hobby.
 eine beschränkt nützliche Tätigkeit, die viel Zeit in Anspruch nimmt.

12. Ist es Ihnen wichtig, dass Ihr Kind Bücher liest? (Mehrere Antworten sind möglich.)

- Nicht unbedingt.
 Ja, das ist wichtig für seine schulische Laufbahn und die berufliche Zukunft.
 Ja, Lesen ist ein schönes Hobby.
 Ja, denn _____

13. Haben Sie mit Ihrem Kind über die Lesekiste gesprochen? (Mehrere Antworten sind möglich.)

- Nein.
- Ja, mein Kind hat mir die Lesekiste gezeigt.
- Ja, mein Kind hat mir die Lesekiste erklärt.
- Ja, wir haben gemeinsam Gegenstände für die Lesekiste gesucht.
- Ja, mein Kind hat mir die Geschichte im Buch erzählt.
- Ja, mein Kind hat mir sein Buch gezeigt.
- Ja, _____

14. Wie hat sich das Leseverhalten Ihres Kindes durch die Lesekiste verändert? (Mehrere Antworten sind möglich.)

- Ich habe den Eindruck, dass es sich mehr für Bücher interessiert.
- Wenigstens dieses Buch für die Lesekiste hat es mit Freude, Interesse gelesen.
- Mein Kind liest jetzt mehr Bücher in seiner Freizeit als zuvor.
- Mein Kind liest jetzt länger in seiner Freizeit als zuvor.
- Mein Kind hat angefangen, in seiner Freizeit zu lesen.
- Gar nicht, mein Kind liest genau so viel/ wenig wie zuvor.
- _____

Bemerkungen: _____

Herzlichen Dank für die Beantwortung der Fragen!

Caroline Lochmatter

V.III. Interviewleitfaden

Allgemeines, Voraussetzungen

1. Liest du in deiner Freizeit gerne? (*Lesefreude*)
2. Wie oft liest du in deiner Freizeit in einem Buch, das nicht für die Schule ist und das du freiwillig liest? (*Lesefrequenz*)
3. Wenn du ein Buch liest, wie lange liest du dann? (*Lesedauer*)
4. Denkst du, deine Eltern lesen gerne? (*Sehr gerne, gerne, nicht so gerne, nicht gerne*)
5. Lesen deine Eltern zuhause? (*Offt, manchmal, selten, nie*)
6. Fordern dich deine Eltern manchmal zum Lesen auf? Wie ist das für dich? Wie oft fordern sie dich auf?
7. Wer macht dir Lust zum Lesen? (*Mutter, Vater, Geschwister, Verwandte, Freunde, Lehrerin, Kind selbst, andere*)
8. Wenn du ein Buch liest: Liest du alleine oder mit deinen Eltern oder Geschwistern zusammen?
9. Lesen ist für mich...
 - eine Hausaufgabe
 - eine langweilige Beschäftigung
 - Spass haben
 - ein Muss
 - Unterhaltung
 - ein Zeitvertreib wenn mir langweilig ist

Zur Lesekiste und deren Auswirkungen

10. Hast du jemandem von deiner Lesekiste erzählt? Wem?
11. Hat dir die Arbeit an der Lesekiste Spass gemacht?
12. Hat dir das Lesen des Buches Spass gemacht? Hat es dir mehr Spass als sonst gemacht?
13. Hat dir jemand beim Suchen der Gegenstände geholfen?
14. Hast du Lust, eines der anderen vorgestellten Bücher zu lesen?

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

Brig, den 18. Februar 2013

Caroline Lochmatter