

# Teil I: Grundlagen



# 1 Einleitung

Haben Sie sich schon einmal gefragt, warum Sie gern lesen, Ihre Geschwister oder ehemaligen Klassenkameraden und -kameradinnen aber nicht, oder umgekehrt? Dieser Frage nach den Wegen zum Lesen oder Nicht-Lesen geht die Lesesozialisationsforschung nach. Ob Heranwachsende gern, häufig und kompetent lesen oder nicht, ist für jeden Lehrer und für jede Lehrerin von essentieller Wichtigkeit, denn mit Texten hat jedes Kind und jede(r) Jugendliche in der Schule zu tun. Zugleich unterscheiden sich Heranwachsende beim Lesen in Motivation, Fähigkeiten, Einstellungen und der Verfügbarkeit von personellen Unterstützungsressourcen. Die Fragen, welche empirisch fassbaren Unterschiede in Lesemotivation, -verhalten und -verständnis bestehen, welches Verhältnis diese drei Bereiche zueinander haben und wie sie von sozialen Interaktionen innerhalb Familie, Schule und Peers beeinflusst werden, sind Gegenstand der Lesesozialisationsforschung und damit dieses Buches.

Die Lesesozialisationsforschung lässt sich keiner einzelnen Wissenschaftsdisziplin eindeutig zuzuordnen. Entsprechend haben Kommunikations- und Literaturwissenschaft, Deutschdidaktik, empirische Pädagogik, Psychologie und Soziologie mit ihren spezifischen Sichtweisen Beiträge geleistet und leisten sie nach wie vor. In Deutschland hat vor allem das von der Deutschen Forschungsgemeinschaft finanzierte Schwerpunktprogramm zur „Lesesozialisation in der Mediengesellschaft“ für eine rege Forschungsaktivität gesorgt. Diese Ergebnisse sind in einem gleichlautenden Sammelband gebündelt (Groeben & Hurrelmann, 2004b) und für angehende Deutschlehrkräfte aufbereitet worden (Garbe, Holle & Jesch, 2008; Garbe, Philipp & Ohlsen, 2009). Daneben liegt auch ein aktueller Überblick zur literarischen Sozialisation vor (Graf, 2007). Eine weitere, spezifische Einführung für Lehramtsstudierende des Fachs Deutsch ist aus sieben Gründen wichtig:

1. *Besonderer Fokus auf die Schule:* Auch wenn über die Rolle der Schule in der Lesesozialisation aus Studien wenig bekannt ist, wird ihr in diesem Band viel Raum gegeben. Neben empirischen Ergebnissen wird vor allem das spannungsreiche Verhältnis von problematischen und förderlichen Aspekten der Schule, des Unterrichts und der Lehrperson thematisiert.
2. *Aufbau ausgehend von drei Bereichen des Lesens:* Die Variablen Lesemotivation, -verhalten und -kompetenz werden systematisch betrachtet, zunächst jeweils für sich, dann in ihren wechselseitigen Zusammenhängen und zu guter Letzt in Abhängigkeit von der Lesesozialisation in Familie, Schule und Peer-Beziehungen.

3. *Kapitelstrukturierung anhand von Leitfragen*: Dieses Buch muss nicht strikt von Anfang bis Ende gelesen werden, stattdessen kann man es auch themenweise angehen. Einzelne Themen werden mittels mehr als 30 Leitfragen in kompakten Unterkapiteln behandelt, die dann in zusammenfassenden Merksätzen am Ende des jeweiligen Abschnitts beantwortet werden.
4. *Aktualität*: Vielfältige und zahlreiche aktuelle Befunde gewährleisten eine höhere Anbindung an den gegenwärtigen Kenntnisstand der Leseforschung.
5. *Einbezug angelsächsischer Forschungsergebnisse*: Gemeinhin konzentrieren sich die auf dem Markt erhältlichen Überblicksdarstellungen stark auf den deutschen Sprachraum. Dies scheint zwar gerechtfertigt, da Lesesozialisation sich in Abhängigkeit gesellschaftlicher Zustände vollzieht, die einem historischen kulturellen Wandel unterliegen (Groeben, 2004a; Hurrelmann, 2004a), verengt jedoch den Blick auf den Gegenstand. Das will der vorliegende Band ändern, indem konsequent angelsächsische Forschungsbeiträge berücksichtigt werden, die in großer Zahl vorliegen, bislang aber kaum rezipiert wurden.
6. *Verknüpfung von Theorien*: Die derzeit erhältlichen Forschungsüberblicke haben unterschiedliche theoretische Perspektiven auf den Gegenstand gewählt. In Grafs (2007) Einführung gibt es beispielsweise keine theoretische Erklärung für lesesozialisatorische Prozesse. Das ist anders bei Groeben und Hurrelmann (2004b). Dort legt man ein soziologisches Mehrebenen-Modell, die Ko-Konstruktion (Groeben, 2004a), zugrunde und beschreibt mit einem Fokus auf Lesemotivation und -verhalten, wie sich in Kindheit und Jugend die Lesesozialisation vermutlich vollzieht. Die große Schwachstelle dieses Modells ist, dass es sich lediglich um ein Rahmenmodell handelt. Es geht zwar von einem aktiv handelnden Individuum aus, das seine soziale Umwelt wahrnimmt, interpretiert und durch seine Handlungen durchaus verändern kann. Warum es welche Handlung vollzieht, bleibt jedoch ausgespart und bedarf, wie mehrfach betont wird (Groeben, 2004a; Groeben & Hurrelmann, 2004a; Groeben & Schroeder, 2004), einer weiteren Theorie. In diesem Buch wird deshalb das von Möller und Schiefele (2004) entwickelte Erwartungs-x-Wert-Modell hinzugezogen, um so die Individuen besser in den Blick zu nehmen.
7. *Berücksichtigung der Ergebnisse der pädagogischen Psychologie*: Unter den Aspekt der Ausweitung der Perspektive fällt auch, dass die Befunde und Theoreme der pädagogischen Psychologie, die seit langer Zeit Lesemotivation und -kompetenz Heranwachsender untersucht, wenig in deutschdidaktischen Zusammenhängen auftauchen. Dies greift der Band auf, indem er – wo sinnvoll und möglich – längsschnittliche psychologische Befunde einbezieht. Aus Gründen der Lesbarkeit wird zwar auf technische Details verzichtet, allerdings sind an vielen Stellen Effektstärkenmaße angegeben. Damit können die Zusammenhänge bzw. Unterschiede besser eingeschätzt werden (s. Kasten).

Das Buch besteht aus insgesamt drei Teilen. Nach einer Begriffsbestimmung von Lesesozialisation (Kap. 2) im ersten einführenden Teil schließen sich die beiden großen thematischen Teile des Buches an: Teil II zum Lesen und Teil III zur sozialen Bedingtheit des Lesens. Im *zweiten Teil* geht es konkret um die

### Zur Interpretation von Zusammenhangs- und Differenzwerten

Werden *Korrelationen* (Koeffizient:  $r$ ) angegeben, kann ihr Wert zwischen  $-1.0$  und  $+1.0$  liegen. Im ersten Fall läge ein perfekter negativer Zusammenhang vor, im zweiten Fall ein positiver. Bei *Effektstärken* (Koeffizient:  $d$ ) geht es um Unterschiede zwischen zwei Gruppen, hier kann der Wert zwischen  $0$  (kein Unterschied) bis deutlich über  $1$  liegen. Wie die Werte ohne Null vor dem Dezimalpunkt beurteilt werden, ist nicht einheitlich geregelt. Allerdings hat sich folgende Konvention eingebürgert: Ein Korrelationskoeffizient  $r$  zwischen  $.10$  und  $.29$  weist auf einen schwachen Zusammenhang hin, liegt er bei  $.30$  bis  $.49$ , besteht ein mittlerer Zusammenhang, bei Werten größer als  $.50$  ist von einem starken Zusammenhang auszugehen. Bei den Effektstärken  $d$  gelten Werte zwischen  $.20$  bis  $.50$  gilt als klein, liegt der Wert zwischen  $.51$  und  $.80$ , spricht man von einem mittleren und ab  $.81$  von großen Effekten (Rost, 2007).

drei zentralen Zielbereiche der Lesesozialisation, nämlich die Veränderungen von Lesemotivation (Kap. 3), -verhalten (Kap. 4) und -kompetenz (Kap. 5) sowie die empirischen Zusammenhänge zwischen diesen drei Bereichen (Kap. 6). Der *dritte Teil* fragt nach der Sozialisation von Lesemotivation, -verhalten und -kompetenz im Schulalter und führt die Instanzen der Lesesozialisation in der Reihenfolge ihrer lebensgeschichtlichen Bedeutsamkeit ein. Zunächst stehen die Einflüsse der Familie in der Lesesozialisation im Zentrum des Erkenntnisinteresses (Kap. 7), dann die Wirkung der Schule (Kap. 8) und schließlich die Effekte der Freundinnen und Freunde und Freundesgruppen (Kap. 9). Wie diese wichtigsten Instanzen der Lesesozialisation theoretisch zusammenspielen, wird im letzten Kapitel (10) beschrieben.

Der *Aufbau des Buches* folgt einem gleich bleibenden Schema. Die Unterkapitel beginnen mit einer übersichtsartigen Darstellung der Kapitelinhalte. Die Inhalte orientieren sich an Leitfragen, welche am Ende der Unterkapitel in Kästen („Das Wichtigste kurz und knapp“) beantwortet werden. Am Ende der Hauptkapitel befinden sich außerdem Zusammenfassungen über die Themen der zusammengehörigen Unterkapitel. Da sich dieser Band vor allem auf Forschungsergebnisse und theoretische Hintergründe bezieht und weil der für diese Reihe geplante Band „Lesekompetenz“ eine Übersicht über erfolgreiche Interventionen gibt, enthält der vorliegende Band keine konkreten reihentypischen didaktischen Inhalte. Stattdessen geht es mehrheitlich um „urwüchsige“ Effekte, denen kein Gedanke einer bewussten Veränderung schulischen Alltags bzw. Unterrichts innewohnt.

Zu guter Letzt sei noch einer Handvoll Menschen gedankt, ohne die dieses Buch nicht entstanden wäre. Cornelia Rosebrock und Andreas Gold danke ich für die konstruktiv-kritische Sichtung und die vielen hilfreichen Rückmeldungen zu einer ersten Fassung des Manuskripts. Afra Sturm hat eine überarbeitete Variante des Textes mit ihren kritischen Kommentaren bereichert.

## 2 Lesesozialisation

*Warum werden manche Heranwachsende zu Lesern und andere nicht? Die unterschiedlichen Wege zum Lesen und Nicht-Lesen bilden den Hauptgegenstand der Lesesozialisationsforschung. In diesem Kapitel werden in einem ersten Teil anhand von zwei Fallbeispielen Einflussfaktoren der Lesesozialisation bestimmt und danach der Begriff Lesesozialisation definiert (Kap. 2.1). Im zweiten Abschnitt wird ein prototypisches Verlaufsschema der Lesesozialisation von der Kindheit bis zum jungen Erwachsenenalter vorgestellt und beide Fallbeispiele darin verortet. Dadurch lassen sich zugleich die Grenzen des Modells bestimmen (Kap. 2.2). Eine theoretische Perspektive auf den Gegenstandsbereich nimmt der letzte Teil ein, in dem zwei Modelle der Lesesozialisation beschrieben werden: das soziologische Rahmenmodell der Ko-Konstruktion und das psychologische eines Erwartungs-x-Wert-Modells (Kap. 2.3).*

### 2.1 Was ist Lesesozialisation?

Wie unterschiedlich Lesesozialisation verlaufen kann, lässt sich erahnen, wenn man Selbstauskünfte von jungen Erwachsenen konsultiert. Dies geschieht in diesem Kapitel anhand von zwei Beispielen. Das erste ist eine Leseautobiografie einer Lehramtsstudentin des Faches Deutsch, die in einem Seminar ihre eigene Lesegeschichte aufgeschrieben hat. Das zweite Porträt stammt aus einem Forschungsprojekt, in dem Interviews mit ehemaligen Hauptschülerinnen und -schülern geführt wurden (Pieper, Rosebrock, Wirthwein & Volz, 2004).

#### **Beispiel 1: Die Leseautobiografie einer 19-jährigen Studentin**

„Meine ersten Kontakte mit Büchern hatte ich als Kleinkind. Mein Vater beschaute mit mir jeden Abend über eine lange Zeit ein und dasselbe Bilderbuch. Ich war immer völlig begeistert, und es war egal, dass dieses Bilderbuch nur vier Seiten hatte. Etwas später war es dann eher meine Mutter, die mir als Gutenachtgeschichten Märchen vorlas.

Sobald ich selber lesen konnte, wurde ich zu einer richtigen ‚Leseratte‘. Ich malte mir in meiner Fantasie die Geschichten bunt aus und geriet nicht

selten ins Träumen. Jedes Kinderbuch, welches mir in die Hände fiel, wurde sofort von mir verschlungen. Mit besonders großer Freude las ich Bücher von Astrid Lindgren, wie zum Beispiel ‚Madita‘, ‚Michel‘ und allen voran ‚Pippi Langstrumpf‘. Ich träumte mich in die Welten der Protagonisten und schmückte die Geschichten in meiner Phantasie aus. Ich glaube, ich habe die Bücher über Pippi Langstrumpf weit über zehn Mal gelesen, weil sie mich immer wieder fesselten und nicht losließen. Das Ganze ging so weit, dass ich Pippi als Vorbild nahm. Ich wollte so stark, so frech und so gerecht wie sie sein und himmelte sie förmlich an.

Nach dieser Zeitspanne, bestimmt von Astrid-Lindgren-Literatur, kam eine Phase in der ich überwiegend Enid-Blyton-Bücher durchlas. Neben Jugendkrimis à la ‚Fünf Freunde‘ schmökerte ich mit viel Vergnügen in Internatsgeschichten wie ‚Hanni & Nanni‘ oder ‚Dolly‘. Beim Lesen bildeten sich vor meinem inneren Auge immer richtige Bilder, fast wie in einem Film! Ich war eine so begeisterte Leserin, dass ich mit viel Freude meiner kleinen Schwester vorlas, die sich ebenso mitreißen ließ. Dann kam später die Zeit, in der ich begann, Romane für Erwachsene zu lesen. Liebes- und Kriminalromane standen weit oben auf meiner Hitliste, z. B. Ken Follett.

Dann kam die Pubertät, und mit ihr ging einher, dass ich mir nur noch äußerst selten Zeit zum Lesen nahm. Es reichten völlig die Lektüren, die von der Schule aus vorgeschrieben wurden. Doch langweilten diese mich oftmals und animierten mich nicht unbedingt zum Spaß am Lesen. In der Oberstufe bekam ich Gott sei Dank einen neuen Deutschlehrer, der wirklich mal fähig war ... Die Texte, die wir lasen, waren größtenteils interessant, und die Zusatzinformationen und Interpretationen nahm ich nicht mehr als unbequeme Pflicht wahr, sondern empfand Freude dabei, mich mit den tieferen Inhalten eines Textes auseinanderzusetzen. So erging es mir nicht selten wie beim Lesen von ‚Der Verwandlung‘ von Franz Kafka. Nach dem ersten Lesen sprach man mit Freunden noch lachend über das Buch: ‚Der Kafka muss doch bewusstseinsweiternde Substanzen genommen haben, von denen wir heute gar nichts mehr ahnen. Wer kommt denn bitte auf die Idee, über einen Typen zu schreiben, der aufwacht und sich plötzlich in einen Käfer verwandelt fühlt ...?‘ Doch je öfter ich ‚Die Verwandlung‘ las und mich mit dem Stoff auseinandersetzte, desto genialer fand ich Kafka. So erging es mir bei vielen Lektüren später in der Schule, doch meistens reichte es mir, diese Pflichtlektüren vorzunehmen. Privat las ich weiterhin eher weniger, eigentlich nur während der Busfahrten zur Schule oder mal in den Ferien.

Und so in etwa ist auch heute noch mein Leseverhalten. Meistens habe ich keine Lust, neben Texten, die für die Uni relevant sind, noch privat zu Hause zu lesen, und so lese ich meistens nur im Zug. Dann glauben oftmals Kriminalromane oder auch witzvolle Liebesgeschichten dran, und ich kann dann wunderbar abschalten.“ (Quelle: Leseautobiografie-Korpus Philipp)

**Beispiel 2: Die Lesegeschichte eines 18-jährigen ehemaligen Hauptschülers**

Beim Interview ist Ali 18 Jahre alt. Aufgewachsen in Marokko, lebt er seit fünf Jahren in Deutschland. Nach dem Besuch der Hauptschule in Frankfurt am Main hat er seinen externen Realschulabschluss gemacht. Zurzeit absolviert er eine vom Arbeitsamt finanzierte Berufsausbildung zum Hotelfachmann. Alis Eltern sind Analphabeten ohne Schulabschluss. Die Mutter ist Hausfrau, der Vater arbeitet als Maurer. Ali hat zwei Schwestern und einen Bruder und lebt noch zu Hause.

Ali bezeichnet sich selbst als Nicht-Leser, als Typ, der nicht gern lese. Gleichwohl nutzt er täglich die Bild-Zeitung: „Doch Zeitungen, Bildzeitungen les ich, aber halt zu Hause. Bücher mein ich, so halt Liebesdrama, das les ich nicht so. Weil, d- man liest und liest, man kapiert nix [...]. Deswegen wozu soll ich lesen, aber Bildzeitung kauf ich halt jeden Tag.“ (Pieper et al. 2004, S. 80)

Ali berichtet nicht davon, dass ihm als Kind vorgelesen wurde oder Geschichten erzählt wurden, denn „in Marokko haben wir nur geschlafen, das war’s“ (ebd., S. 83). Einzig an die biografischen Erzählungen seiner Großmutter kann er sich erinnern. Dominant ist in der Kindheit die Fernsehnutzung gewesen. Das ist auch heute noch der Fall: „Ohne Fernseher kann ich halt nicht aushalten, weil man ok, es gibt ja halt Radio, aber man hört ja nur, aber beim Fernsehen hört man, sieht man. Deswegen ist viel interessanter. Und also ohne Fernseher kann ich halt auf gar keinen Fall auskommen“ (ebd., S. 80). Ali ist HipHop-Fan, daher ist Musik für ihn ebenfalls wichtig. Dasselbe gilt für das Handy. Als weiteres Medium nutzt er den Internetchat.

Alis Erinnerungen an den Deutschunterricht werden von einem speziellen Ereignis geprägt: der Lektüre von Plenzdorfs „Die neuen Leiden des jungen W.“. Das Erstellen einer Inhaltsangabe des Buches und einer Charakterisierung des Protagonisten als Teil einer Prüfung bereitete ihm Schwierigkeiten, die er jedoch gemeinsam mit einem Sozialpädagogen aus einem Jugendzentrum lösen konnte: „Ich hab eigentlich, ich les, hab aber gar nicht kapiert. Aber der Soyrad, der hat mir auch gelesen. Ich lese, ich hab also halt die Seite gelesen, sagt mir ok, was hast du jetzt kapiert. Ich hab halt gesagt, was ich kapiert habe. Hat er mir gesagt, ok, und was dann ist. Ich hab’s gesagt. Hat er gesagt, ok. Jetzt lesen wir noch mal die Seite zusammen. Ich hab mit ihm die Seiten noch mal zusammen gelesen. Und dann hat er’s mir erklärt“ (Rosebrock & Nix, 2008, S. 122). Nur mit der permanenten Unterstützung des Sozialpädagogen und dessen Zeit- und Arbeitsplan bewältigt Ali die Lektüre und ist stolz darauf.

Gefragt, woran er sich sonst noch aus seinem Deutschunterricht erinnern kann, entgegnet Ali: „Vorher? In Deutsch? Auf Hauptschule haben wir noch nie Buch gelesen. Das war der erste Buch, Realschulabschluss. Also halt, ich war vier Jahre auf der Schule, ich hab noch nie da ein Buch gelesen. Was wir in Deutsch gemacht haben? Weiß nicht. Deutsch halt.“ (Rosebrock & Nix, 2008, S. 123)



Vergleicht man die beiden Fälle von zwei Adoleszenten, die deutsche Schulen besucht haben und etwa zur gleichen Zeit geboren wurden, so scheinen mehr Unterschiede als Gemeinsamkeiten zu bestehen. Beide Personen lesen – die eine Chattexte im Internet und die Bildzeitung, die andere Romane und Fachliteratur in der Ausbildung –, aber Ali bezeichnet sich als Nicht-Leser, während die Studentin diverse Zwecke der Lektüren aufzählt und wenig Zweifel aufkommen lässt, sie als Leserin zu erkennen. Die Studentin berichtet von vorlesenden Eltern, der ehemalige Hauptschüler hat hingegen keine Eltern, die ihm vorlesen könnten, da Mutter und Vater des Lesens unkundig sind. Die Phase einer lustvollen Kinderlektüre, von der die Studentin schwärmt, taucht in Alis Fall nicht auf, ebenso der Rückgang des Lesens zu Beginn der Jugend. Von Leseschwierigkeiten, die Ali anspricht, berichtet die Studentin nicht, bei ihr scheinen in der Sekundarstufe I eher motivationale Probleme vorzuliegen.

Ali erinnert sich nicht daran, in der Hauptschule je Bücher gelesen zu haben, während in der Leseautobiografie der Studentin Bücher implizit und explizit auftauchen. Trotzdem haben beide Fälle einen wichtigen Umstand gemeinsam: Ali und die Studentin thematisieren den Einfluss durch einen Pädagogen. Bei Ali ist es ein Mitarbeiter des Jugendzentrums, der ihm hilft, einen für eine Prüfung wichtigen literarischen Text zu verstehen, und ihn intensiv betreut. Bei der Studentin sorgt ein Deutschlehrer in der Oberstufe für eine Zuwendung zu schwierigen literarischen Texten und die freiwillige intensive Auseinandersetzung mit ihnen.

#### **Das Wichtigste kurz und knapp**

Abstrahiert man die Faktoren, die in den beiden Falldarstellungen bedeutsam für die Lesegeschichte sind, lassen sich das Geschlecht, die soziale Herkunft (Geburtsland, Bildung der Eltern) und nicht zuletzt Bezugspersonen wie Eltern, Pädagogen und Freundinnen und Freunde aufzählen. Wie solche individuellen und sozialen Faktoren die Wege zum Lesen formen, ist der Gegenstand der Lesesozialisationsforschung. Sie fragt nach jenen Prozessen und Dynamiken, „die auf individuell-biografischer Ebene zur Entwicklung der Fähigkeit, Motivation und Praxis führen, geschriebene Sprache im Medienangebot zu rezipieren“ (Rosebrock, 2006, S. 443). An dieser Definition fällt auf, dass es sowohl um Aspekte des Könnens, des Wollens und der Nutzung geht, Texte jedweder Art (Sach- und fiktionale Texte) in verschiedenen medialen Repräsentationsformen (gedruckt und digital) zu lesen (Hurrelmann, 1999).