



universität
wien

DIPLOMARBEIT/DIPLOMA THESIS

Titel der Diplomarbeit/Title of the Diploma Thesis

„Mein Kopf ist dann überall, nur nicht beim Lesen.“
Medienbiografie und Lesesozialisation von NMS-SchülerInnen

verfasst von/submitted by
Stefanie Schwandner

angestrebter akademischer Grad/in partial fulfilment of the requirements for the degree
of

Magistra der Philosophie (Mag.phil.)

Wien, 2017 / Vienna, 2017

Studienkennzahl lt. Studienblatt /
degree programme code as it appears on
the student record sheet:

A 190 333 313

Studienrichtung lt. Studienblatt/
degree programme as it appears on
the student record sheet:

Lehramtsstudium UF Deutsch UF Geschichte,
Sozialkunde, Polit.Bildg.

Betreut von/Supervisor:

Univ.-Prof. Mag. Dr. Stefan Krammer

Danksagung

Ich danke meinem Vater, der mir sehr fehlt: Du hast mich gelehrt, an mich zu glauben.

Ich danke meiner Mutter: Du bist die beste Ratgeberin, die man sich wünschen kann.

Ich danke meinem Freund: Du bist ein wahrer Gefährte.

Ohne euch – wo wäre ich da?

Ich danke meinen Schülerinnen und Schülern: Am meisten lerne ich von euch.

Ich danke der Leiterin meiner Schule, dass sie mir die Möglichkeit gegeben hat, die Interviews zu führen.

Ich danke Herrn Univ.-Prof. Mag. Dr. Stefan Krammer für seine wertschätzende und kompetente Betreuung meiner Diplomarbeit.

Ich danke Dr. Gabriela Schwandner (noch einmal) und Dr. Peter Niederreiter für Hinweise zur Überarbeitung und das Korrektorat.

Ich danke allen Freunden, Freundinnen, Kollegen und Kolleginnen, die mich auf diesem Weg begleitet und unterstützt haben.

Ihr glaubt an mich mehr, als ich es tue!

Abbildung 1 Lesekompetenz im Sozialisationskontext. Bettina Hurrelmann: Leseleistung – Lesekompetenz. - In: Praxis Deutsch, 176, 2002	19
Abbildung 2 Mehrebenenmodell des Lesens. Cornelia Rosebrock, Daniel Nix: Grundlagen der Lesedidaktik und der systematischen schulischen Leseförderung. 7. überarb. u. erw. Aufl. Baltmannsweiler: Schneider, 2014	21
Abbildung 3 Erwerbsmodell literaler und literarischer Bildung. Christine Garbe, Karl Holle, Maria von Salisch: Entwicklung und Curriculum. Grundlagen einer Sequenzierung von Lehr-/Lernzielen im Bereich des (literarischen) Lesens. - In: Norbert Groeben, Bettina Hurrelmann (Hg.): Empirische Unterrichtsforschung in der Literatur- und Lesedidaktik. Ein Weiterbildungsprogramm. Weinheim, München: Juventa, 2006	26
Abbildung 4 Prototypischer Verlauf von Lesesozialisation. Christine Garbe, Maik Philipp, Nele Ohlsen: Lesesozialisation. Ein Arbeitsbuch für Lehramtsstudierende. Stuttgart: UTB, 2009.	32
Abbildung 5 Schema der Ko-Konstruktion von Lesesozialisation. Eigene Abbildung nach Christine Garbe, Karl Holle, Tatjana Jesch: Texte lesen. Textverstehen – Lesedidaktik – Lesesozialisation. 2. durchges. Aufl. Paderborn: Schöningh, 2010	38

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung	4
2. Lesen – Theoretische Erkundungen	6
2.1 Lesenormen	8
2.2 PISA und Bildungsstandards – Pragmatische Lesekompetenzmodelle	9
2.3 Grundbegriffe der Lesesozialisationsforschung	12
2.4 Lesen als kulturelle Praxis	17
2.4.1 Modell der Lesekompetenz im Sozialisationskontext	17
2.4.2 Normative Leitidee des „gesellschaftlich handlungsfähigen Subjekts“	19
2.5 Mehrebenenmodell des Lesens	20
2.5.1 Selbstkonzept als (Nicht-)Leser	21
2.5.2 Literalität und Literarität – Versuch einer Begriffsklärung	23
2.6 Erwerbsmodell von literaler und literarischer Kompetenz	25
2.6.1 Plateau der Emergenz und Interpersonalität	27
2.6.2 Plateau der Heuristik und Autonomisierung	28
2.6.3 Plateau der Konsolidierung und Ausdifferenzierung	29
2.7 Lesebiografie als Abbildung von Lesesozialisation	31
2.8 Modi des Lesens – Zielhorizont gelungener Lesesozialisation	35
2.9 Ko-Konstruktion von Lesesozialisation	37
2.9.1 Problematisierung des prototypischen Negativ- und Positivfalles	40
2.9.2 Familie und Schule – Sozialisationsinstanzen des Lesens	42
3. Emprische Untersuchung	44
3.1 Sample	44
3.2 Interviewleitfaden – Konzeption und Grundlagen	45
3.3 Methode	47
3.4 Fallstudien	49
3.4.1 Jana	49

3.4.2 Milena.....	55
3.4.3 Philipp.....	62
3.4.4 Elif.....	66
3.4.5 Gabriela.....	72
3.4.6 Berat.....	76
3.4.7 Daria.....	81
3.4.8 Daniel.....	87
3.4.9 Vanessa.....	91
3.4.10 Samira.....	96
4. Resümee.....	101
5. Literaturverzeichnis.....	105

1. Einleitung

„Warum regst du dich denn so auf, Liebling? Eure Schüler schreiben das, was ihr von Ihnen erwartet!“

„Nämlich?“

„Das (sic!) man lesen muß! Das Dogma! [...]“

Sie lächelt. Sie legt ihre Hand auf seine.

„Du mußt dich damit abfinden, Liebling: *die große Verehrung des Buches beruht auf der mündlichen Erzähltradition*. Und du bist ihr Hohepriester.“

(Daniel Pennac: Wie ein Roman. 1994.)

Als begeisterte Leserin kam ich lange Zeit nicht auf die Idee, dass es Menschen gibt, die ohne Bücher leben. Es war unvorstellbar, wie jemand ohne Lesen auskommen kann. Wenn ich Menschen begegnete, nahm ich selbstverständlich an, sie wären LeserInnen wie ich. Dann begann ich als Lehrerin in einer NMS im 11. Wiener Gemeindebezirk zu unterrichten. Dort begegnete ich jungen Menschen, die niemals auf die Idee kämen, freiwillig zu lesen. Für sie ist es unvorstellbar, dass jemand zum eigenen Vergnügen liest. Als ich meine erste Fassungslosigkeit überwunden hatte, begann ein Nachdenkprozess, der mich bis heute beschäftigt. Warum lesen diese Kinder so ungern und warum haben sie keine Vorstellung davon, dass Lesen auch Freude machen könnte? Einfache Erklärungen sind schnell bei der Hand, doch wirklich aufschlussreich erscheinen sie mir alle nicht. Denn es handelt sich nicht um Einzelfälle. Es ist nicht so, dass das eine oder andere Kind nicht lesen, sich nicht konzentrieren oder zu wenig Deutsch kann. Unter rund 80 Kindern einer Klassenstufe gibt es vielleicht fünf, die bisweilen ein Buch lesen und einen Vielleser. Alle anderen lesen nie zu ihrem Vergnügen, viele nicht einmal ihre Pflichtlektüre. Dennoch sagen alle: „Lesen ist wichtig. Wir sollen mehr lesen.“ Sie reproduzieren, was ihnen ihre Lehrerinnen tagein, tagaus befehlen: „Lies!“

Neben diesem persönlichen Grund fallen bildungspolitische Schlagzeilen zu diesem Thema seit vielen Jahren auf. Immer wieder wurde und wird die Krise des Buches diskutiert. Man beklagt, dass vor allem die Kinder und Jugendlichen weniger lesen als früher. Die Ergebnisse der PISA-Studie fielen auch 2016 nicht besser aus als in den vergangenen Jahren. Viele der Kinder, die ich unterrichtete, haben Schwierigkeiten, sich im Rahmen des Schulunterrichts die Kulturtechnik Lesen anzueignen, sodass die seine stabile Lesepraxis entwickeln. Das Risiko für SchülerInnen der Neuen Mittelschulen und anderen Instituten des Pflichtschulsektors in Österreich, ihre curricular verankerten

Bildungsziele generell und insbesondere in Bezug auf das Lesen nicht zu erreichen, ist groß. Der Lehrplan fordert, die SchülerInnen zur „Teilhabe am öffentlichen Leben (insbesondere die Arbeits- und Berufswelt)“¹ anzuleiten. Zugleich ist es statistisch erwiesen², dass der Anteil der „low achiever“ oder „RisikoschülerInnen“ unter PflichtschülerInnen und damit die Wahrscheinlichkeit, dieses Ziel nicht zu erreichen, überdurchschnittlich hoch ist.

Ich habe mich dafür entschieden, diese SchülerInnen selbst zum Thema Medien im Allgemeinen und zum Lesen im Speziellen zu befragen und will der Frage nachgehen, welchen Lese- und Medienhabitus die Jugendlichen haben. Um die Interviews, die ich mit Schülerinnen einer NMS im 11. Wiener Gemeindebezirk geführt habe, fundiert auszuwerten, muss zuerst eine theoretische Zusammenschau stehen. Die ohne Anspruch auf Vollständigkeit ausgewählten Modelle und Theorien bilden das Instrumentarium, mit dessen Hilfe die Fallstudien bearbeitet werden. Die Einzelfallstudien sollen als Leserporträts ausgearbeitet und in den Kontext der Forschungsergebnisse gesetzt werden.

Der grundsätzliche Gedanke, der hinter der Auswahl von Thema und Stoff der Arbeit stand, ist mein Wunsch, über jene Kinder zu schreiben, die ich seit 2014 unterrichten darf. Ihre Lebenswelt, ihre Wahrnehmung von Schule, ihre Äußerungen wollte und will ich zum Gegenstand meiner Untersuchung machen.

Inspiration für meine Arbeit war die Studie von Irene Pieper, Cornelia Rosebrock et al.³, die sich mit Lektüre und Mediengebrauch von ehemaligen HauptschülerInnen beschäftigt. Dort werden jedoch junge Erwachsene befragt, die bereits aus der Pflichtschule ausgetreten sind und sich nun in irgendeiner Art der Berufsausbildung, -ausübung, sonstiger Ausbildung oder Maßnahme befinden.⁴ Dieser Zugang erzeugte schließlich mein Interesse an der Frage, wie es denn diesen SchülerInnen ergeht, die sich

¹ BGBl. II Nr. 185/2012 zuletzt geändert durch BGBl. II Nr. 113/2016. Lehrplan der Neuen Mittelschule. Erster Teil. Allgemeines Bildungsziel. S.4

² vgl. BMFJ (Hrsg.): 7. Bericht zur Lage der Jugend in Österreich. Teil A: Wissen um junge Menschen in Österreich. 2016. <https://www.bmfj.gv.at/jugend/jugendforschung/jugendbericht/siebter-bericht-zur-lage-der-jugend-in-oesterreich-2016.html>, abgerufen am 05.06.2017 oder Michael Bruneforth, Lorenz Lassnigg, Stefan Vogtenhuber, Claudia Schreiner und Simone Breit (Hrsg.): Nationaler Bildungsbericht Österreich 2015. Band 1 Das Schulsystem im Spiegel von Daten und Indikatoren. Graz: Leykam, 2016. <http://dx.doi.org/10.17888/nbb2015-1.2>, abgerufen am 05.06.2017

³ Pieper, Irene; Rosebrock, Cornelia; Volz, Steffen; Wirthwein, Heike: Lesesozialisation in schriftfernen Lebenswelten. Lektüre und Mediengebrauch von HauptschülerInnen. Weinheim, München: Juventa, 2004

⁴ vgl. ebd. S. 241ff, Spalte 2

vor dem Ende ihrer (pflicht-)schulischen Laufbahn befinden. Die Forschungsfrage, die dieser Untersuchung zugrunde liegt, lautet also:

Welche Selbstauskünfte geben SchülerInnen der 8. Schulstufe der NMS über

- a.) ihren Medienkonsum- und Lektüerverhalten im privaten Umfeld *im Moment*,
- b.) *die Geschichte* ihres Medienkonsum- und Lektüerverhaltens im privaten Umfeld,
- c.) ihr *schulisches* Leseverhalten,
- d.) ihre Konzepte und Selbstkonzepte als SchülerIn und als LeserIn?

Jene Schülerinnen, die gemeinhin als „Risikoschüler“ oder schrift- und bildungsfern gelten, so meine These, haben vielfältige literale und literarische Praxen und durchliefen bereits verschiedene erwartbare Entwicklungsschritte. Andere Praxen konnten nicht entwickelt und manche Entwicklungsaufgaben konnten nicht erfüllt werden. Die Statistiken, die groß angelegte Schulleistungsstudien erzeugen, benötigen meiner Ansicht nach qualitative Ergänzung. Diese Auffassung bedingt vor allem anderen meine Entscheidung für das Thema und die Methode. Der Versuch, wertschätzend, nicht wertend und soweit möglich ohne die vorherrschenden Machtverhältnisse reproduzierend, mit den Selbstzeugnissen der jungen Menschen umzugehen, die sich für die Interviews zur Verfügung gestellt haben, ist das erklärte Ziel der Arbeit.

2. Lesen – Theoretische Erkundungen

Wie in der Einleitung bereits erwähnt, ist die Lesekompetenz zu einem zentralen Thema der Deutschdidaktik avanciert. Nicht zuletzt haben fast zwei Jahrzehnte PISA-Studie das Schlagwort „sinnerfassendes Lesen“ ins Zentrum der Aufmerksamkeit gerückt. Die Möglichkeit sinnstiftender Teilhabe am gesellschaftlichen Leben wird mit dieser Fertigkeit verknüpft⁵, oft wird jedoch auch die Qualität des ganzen Schulsystems daran gemessen, ob die SchülerInnen fähig sind, sinnerfassend zu lesen oder nicht. Dieses Idealbild des kompetenten Lesers, der kompetenten Leserin und seine Verfahren der Testung und Evaluation muss man genau kennen, um zu erkunden, ob, wie weit und warum Schülerinnen und Schüler der Pflichtschule davon abweichen und ob das überhaupt so der Fall ist. In den vergangenen Jahren scheint der migrantische, aus einer

⁵ vgl. Christine Garbe, Karl Holle, Tatjana Jesch: Texte lesen. Textverstehen – Lesedidaktik – Lesesozialisation. 2. durchges. Aufl. - Paderborn: Schöningh, 2010. S. 10

bildungsfernen Familie stammende, männliche Schüler zum Antonym des lesenden und damit gebildeten und damit am öffentlichen Leben teilhabenden Individuums geworden zu sein. Er und seine weiblichen Kolleginnen stehen als potenzielle oder tatsächliche Nichtleser scheinbar außerhalb aller gesellschaftlich anerkannten Lesenormen. All diese Zuschreibungen müssen meiner Ansicht nach problematisiert werden, vor allem dann, wenn man mit diesen Kindern arbeitet. Eine mögliche These ist, dass eine bestimmte Gruppe von SchülerInnen diese Normen, die aus einem humanistisch-bürgerlich geprägten Bildungssystem stammen⁶, nicht als erstrebenswert anerkennen. Oder sie erkennen diese Normen als gültig an, jedoch nicht für sich selbst.

Wie ist es um lesebezogene Konzepte im Allgemeinen und dem Selbstkonzept als LeserIn dieser jungen Menschen im Speziellen bestellt, die im Jahr 2017 eine Wiener NMS in der 8. Schulstufe besuchen, eine Schule, die im Zuge einer sozialindexbasierten „Ressourcenzuteilung im Zusammenhang mit sozialen Belastungsfaktoren“ zusätzliche Mittel zugesprochen bekam?⁷

Bevor man sich an die Auswertung der Selbstauskünfte machen kann, muss man sich zuerst fragen, welche Erkenntnisse und Konzeptionen in der Leseforschung „state of the art“ sind. Hier habe ich eine Herangehensweise gewählt, die nur auf den ersten Blick eine dichotomische ist. Auf einen zweiten Blick ist sie sicher eher dialektisch zu nennen. Auf der einen Seite steht das Lesekompetenzmodell von PISA mit seinem angelsächsischen Konzept von „literacy“. Es ist stark kognitionsorientiert und damit – vor allem für den didaktischen Gebrauch – einseitig. Dagegen wird manchen Didaktiken vorgeworfen, das Genusslesen, die Verführung zum Lesen oder „Hauptsache lesen, egal was“ in das Zentrum der Aufmerksamkeit zu rücken und damit eher die Lesenorm der „Erlebnisorientierung“ als eine Bildungsnorm im aufklärerischen oder humanistischen Sinn⁸. Die Lese- und Literaturdidaktik und besonders die Lesesozialisationsforschung schlägt eine Synthese vor. Die Modelle, die sie gebraucht, die auch Grundlage der

⁶ Bettina Hurrelmann: Sozialhistorischen Rahmenbedingungen von Lesekompetenz sowie soziale und personale Einflussfaktoren. – In: Norbert Groeben, Bettina Hurrelmann (Hg.): Lesekompetenz. Bedingungen, Dimensionen, Funktionen. 3. Aufl. Weinheim, München: Juventa, 2009. S. 136

⁷ Gabriele Heinisch-Hosek: Antwort auf die parlamentarische Anfrage 2587/JXXV.GP vom 24.09.2014, 2426/AB vom 24.11.2014. Online unter: https://www.parlament.gv.at/PAKT/VHG/XXV/AB/AB_02426/imfname_374935.pdf, abgerufen am 03.06.2017

⁸ Bettina Hurrelmann: Bildungsnormen als Sozialisationsinstanz. – In: Norbert Groeben, Bettina Hurrelmann (Hrsg.): Lesesozialisation in der Mediengesellschaft. Ein Forschungsüberblick. Weinheim, München: Juventa 2004. S. 292 und 298f

vorliegenden Arbeit sind, zeichnen sich durch Vereinigung dieser beiden Pole aus. Sie beziehen aber neben kognitiven Kompetenzen auch und vor allem gesellschaftliche Normen sowie Ursache und Wirkung sozialisatorischer und ontogenetischer Vorgänge und Zeitpunkte mit ein.

An dieser Stelle sind auch die „New Literacy Studies“ zu nennen, die sich mit den Anforderungen beschäftigen, die literale Praktiken als „Formen des sozialen Handelns“⁹ sehen und nicht als fixierten Katalog von Fertigkeiten. Dass „richtiges“ Schreiben und Lesen dem lebensweltlich praktizierten Lesen und Schreiben der SchülerInnen vorgezogen wird, ist Ausdruck einer Hierarchie, die dem Erwerb umfassender literaler Kompetenzen sicherlich nicht förderlich ist.

Um zu verstehen, warum sich die Auffassung der Lehrpersonen von relevanter Beschäftigung mit Texten oft von den Alltags Erfahrungen der SchülerInnen unterscheidet, muss man zuerst die gesellschaftlich präsenten Lesenormen beachten, da sie gleichsam den Hintergrund bilden, vor der alle lesebezogenen Theorien passieren.

2.1 Lesenormen

Bettina Hurrelmann beginnt ihren Aufsatz¹⁰ mit jener Frage, die auch ich eingangs in Bezug auf den Gegenstand der vorliegenden Arbeit gestellt habe, nämlich inwieweit die lesebezogenen Bildungsnormen gültig und absolut zu setzen sind. Ihre Ausführungen betonen die stark historische Bedingtheit dieser Normen. Oberste angenommene Norm ist die des „gesellschaftlich handlungsfähigen Subjekts“¹¹, eine Norm, die sich in ihrer Konturierung als fluid darstellt, in verschiedenen Teilen unserer pluralistischen Gesellschaft. Dieser Norm angeschlossen sind drei lesebezogene Normen. Sie unterliegen historischem Wandel und stehen miteinander in einem Spannungsverhältnis.¹²

Hier ist zuerst die vernunft- und handlungsbezogene Norm der rationalen Selbstbestimmung zu nennen. Hurrelmann definiert diese als „aus der Aufklärung“ stammende Bildungsnorm, die auf eine vernunftbestimmte Selbstbildung des rational denkenden Individuums abzielt.¹³ Der Modus der Rezeption von Texten, literarisch oder

⁹ Margit Böck: Die „New Literacy Studies“ und „Multiliteracies“. Eine soziale Oerspektive auf Schreiben und Lesen. – In: *ide* 1/2013. Innsbruck: Studienverlag, 2013. S. 9

¹⁰ Bettina Hurrelmann: Leseleistung – Lesekompetenz. In: *Praxis Deutsch*, 176, Seelze: Friedrich, 2002. S. 11-16

¹¹ vgl. ebd.

¹² Hurrelmann, 2004. S. 280

¹³ ebd. S. 298f

pragmatisch, ist epistemisch und „sozialmoralisch“ ausgerichtet. Das Ziel ist die eigenverantwortliche „Teilhabe an der Gesellschaft und deren Fortentwicklung“¹⁴. Der pragmatische Zugang von angelsächsischen Literacy-Konzepten und die davon geprägten „large scale assessments“ sind Manifestationen dieser Norm.

Die zweite, nicht weniger historisch bedingte Bildungsnorm der existenziellen Persönlichkeitsentwicklung speist sich aus der „humanistischen Bildungsphilosophie“¹⁵; „ausgehend von der ästhetischen Erfahrung“ wird das Lesen idealtypisch zu einer „Erfahrung[, die] kognitive, moralische und hedonistische Momente“¹⁶ vereint und dadurch zu einer Bildung im humboldtschen Sinn verhilft. In der bildungsbürgerlichen Schicht und damit häufig in Gymnasien scheinen diese beiden Normen miteinander zu ringen. Die Auffassung darüber, was Höhenkammliteratur oder ein kanonischer Text ist, ist mit dieser Norm verbunden.

Die letzte, oben schon angesprochene Norm der Erfüllung von Erlebnisbedürfnissen stellt den Genuss an der Rezeption von Texten in den Vordergrund, Gehalt und ästhetischer Anspruch der Texte ist nachrangig.¹⁷ Diese Norm lässt sich aus einer Theorie der „Erlebnisgesellschaft“ ableiten, der Kulturosoziologen bereits alleinige Geltung attestiert haben. Sie steht eng in Verbindung mit dem „pluralen Medienangebot“¹⁸, das dazu beitrug die Kategorie „‘Unterhaltung‘ [...] im Sinne der Erfüllung von motivational-emotionalen Erlebnisbedürfnissen“ als „Rezeptionsqualität“ zu etablieren.¹⁹

Von Interesse für die Analyse der Selbstauskünfte wird es sein, inwieweit sich diese Normen manifestieren und in welchen Zusammenhängen welche Normen erkennbar werden.

2.2 PISA und Bildungsstandards – Pragmatische Lesekompetenzmodelle

Der PISA-Test ist seit dem Jahr 2000 die berühmteste, europaweite, bildungsbezogene Langzeitstudie. Dieses Verfahren ist medial außerordentlich präsent und muss in die

¹⁴ Norbert Groeben, Sascha Schroeder: Versuch einer Synopse. Sozialisationsinstanzen – Ko-Konstruktion. In: Norbert Groeben, Bettina Hurrelmann (Hg.): Lesesozialisation in der Mediengesellschaft. Ein Forschungsüberblick. Weinheim: Juventa, 2004. S. 311

¹⁵ Hurrelmann, 2004. S. 299

¹⁶ ebd.

¹⁷ Groeben, Schroeder, 2004. S. 312

¹⁸ Hurrelmann, 2004. S. 299

¹⁹ Ebd.

Überlegungen zu lesebezogenen Konzepten unbedingt einbezogen werden. Die Selbstzeugnisse der interviewten Jugendlichen sollen dahingehend befragt werden, welche Referenzen auf PISA und seine Kompetenzmodelle vorkommen. Das Kompetenzmodell, das der PISA-Testung zugrunde liegt, ist von der ersten Lesennorm der „rationalen Selbstbestimmung“ geprägt und folgt einer stark gebrauchtorientierten Konzeption. Das durchschnittliche²⁰ Abschneiden von Österreich beschäftigt die Medien bei jeder weiteren Testung, PISA und Lesekompetenz sind als Begriffe eng miteinander verbunden. Seit dem ersten Durchlauf sind in Österreich keine „substanziellen Veränderungen zu verzeichnen“, zitiert die Tageszeitung „Der Standard“ Claudia Schreiner, Direktorin des Bifie.²¹ Welche Kompetenzen werden nun getestet? Die OECD definiert die „reading literacy“ als

*die Fähigkeit, geschriebene Texte zu verstehen, zu nutzen, über sie zu reflektieren und sich mit ihnen auseinanderzusetzen, um eigene Ziele zu erreichen, das eigene Wissen und Potenzial weiterzuentwickeln und aktiv am gesellschaftlichen Leben teilzunehmen.*²²

Es geht hier um lineare und nicht-lineare Texte, „[which] include all those coherent texts in which language is used in its graphic form, whether printed and digital.“²³ Sie sollen nicht bloß decodiert²⁴, sondern tiefgehend verstanden, bearbeitet und genutzt werden. Genussvolle Rezeption oder ästhetische Aspekte werden nicht miteinbezogen.

Die österreichischen Bildungsstandards folgen der Kompetenzdefinition von Weinert und beziehen somit die „motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können“²⁵ mit ein. Das Augenmerk wird auf Problemlösestrategien gelenkt.²⁶

²⁰ vgl. <http://derstandard.at/2000048835768/Pisa-Oesterreichs-Schueler-fallen-bei-Naturwissenschaften-leicht-zurueck> und <http://derstandard.at/2000048881763/Pisa-Ergebnisse-sind-fuer-Hammerschmid-inakzeptabel?ref=rec>, abgerufen am 30.4.2017

²¹ <http://derstandard.at/2000049062977/Oesterreich-bei-Pisa-Es-wird-zumindest-nicht-besser?ref=rec>, abgerufen am 30.4.2017

²² OECD: PISA 2015 reading framework. In PISA 2015 Assessment and Analytical Framework. Science, Reading, Mathematic and Financial Literacy. OECD Publishing, Paris: 2016. S. 49. Übersetzung: OECD: Pisa 2015 Ergebnisse (Band1). Exzellenz und Chancengerechtigkeit in der Bildung.

²³ Ebd. S. 50

²⁴ Ebd. S. 49

²⁵ Weinert, Franz E. (Hrsg.): Leitungsmessungen in der Schule. 2. Aufl. Weinheim, Basel: Beltz, 2002.

²⁶ BIFIE (Hrsg.): Kompetenzorientierter Unterricht in Theorie und Praxis. Graz: Leykam, 2011. S. 9

Die Messung der Ergebnisse beider Testungen folgt einem Stufenmodell. Bei PISA wird durch die Testaufgaben ein Skalenwert ermittelt, der auf einer von fünf Stufen liegt. Weiter wird angenommen:

*Schülerinnen und Schüler auf einer bestimmten Kompetenzstufe meistern Anforderungen einer darunter liegenden Kompetenzstufe mit hoher Wahrscheinlichkeit. Mit hoher Wahrscheinlichkeit scheitern sie an den Aufgaben und Anforderungen, die einer höheren Kompetenzstufe zugeordnet sind.*²⁷

Die erste Kompetenzstufe, definiert als „oberflächliches Verständnis einfacher Texte“²⁸, bedeutet, dass die SchülerInnen bloß „elementare Lesefähigkeiten“²⁹ besitzen. Erst die Kompetenzstufe 2 wird als „baseline level of proficiency that is required to participate fully in society“³⁰ gesetzt. Die Bildungsstandards hingegen sehen über dem Bereich „nicht erreicht“ drei Kompetenzstufen vor: teilweise erreicht, erreicht und übertroffen. Die Definition der Risikoschüler, also „low achiever“ oder „low performer“ wird ähnlich wie in PISA getroffen. Das sind alle, die sich „unter oder auf Level 1“ befinden.³¹

Betrachten wir die Herangehensweise der prominenten europäischen Schulleistungsuntersuchung und der Bildungsstandards, die in Österreich gesetztes Recht sind, in Verbindung mit dem Gegenstand der vorliegenden Arbeit. Wir sehen hier ein stark kognitives, naturwissenschaftlich-mathematisches Modell, dessen Schwerpunkt auf der berufsbezogenen Verwendung der Kompetenzen liegt. Hier gibt es eine Parallele zum Lehrplan der Neuen Mittelschule, nämlich, dass sich Teilhabe an der Gesellschaft für den Pflichtschüler, die Pflichtschülerin „insbesondere“³² in der Berufsausübung äußert. Jene Kinder und Jugendlichen, die in die Pflichtschule gehen, sind häufig migrantischer oder sogenannter bildungsferner Herkunft, oft haben sie eine andere Herkunftssprache als Deutsch. Diese Jugendlichen haben Schwierigkeiten, am Arbeitsmarkt Fuß zu fassen, obwohl sie Schulformen besuchen, die besonders an der Eignung für den Berufseinstieg arbeiten. Dennoch sammeln sich hier die Risikoschüler, die „low achiever“.

²⁷ Hohn, et al., 2013. S. 222

²⁸ Max-Planck-Institut für Bildungsforschung (Hrsg.): Rückmeldebroschüre Teil II. Kompetenzstufen in den Bereichen Lesen, Mathematik und Naturwissenschaften. 2011. https://www.mpib-berlin.mpg.de/Pisa/Rueckmeldung_Teil%20II_III.pdf, abgerufen am 03.06.2017. S. 35

²⁹ Ebd. S. 36

³⁰ OECD (2016), Low-Performing Students: Why They Fall Behind and How to Help Them Succeed, PISA, OECD Publishing, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264250246-en>

³¹ Nationaler Bildungsbericht

³² Lehrplan

Offensichtlich korrelieren hier mangelnde Lesepraxis, mangelnde Lesekompetenz mit der eingeschränkten Möglichkeit, einen höheren sozioökonomischen Status zu erreichen.³³

Die Selbstauskünfte der Jugendlichen müssen auch dahingehend befragt werden, ob in den Familien Kulturgüter in Form von Büchern vorhanden sind und wie die vorhandenen Bücher wahrgenommen werden. Es muss geprüft werden, ob Lesepraxis tatsächlich so selten vorkommt, wie man vermuten könnte. Daraus folgt die Frage, welche Art des Lesehabitus den SchülerInnen fehlt, um eine mögliche bildungsbezogene Benachteiligung auszugleichen. Außerdem ist herauszufinden, wie pragmatische Modelle und damit die vernunft- und handlungsbezogene Norm des Lesens in die Auffassungen der Jugendlichen Eingang gefunden haben.

2.3 Grundbegriffe der Lesesozialisationsforschung

Bevor wir uns den verschiedenen Modellen und Forschungsrichtungen zuwenden, die das Konzept der Lesesozialisation hervorgebracht hat, müssen wir uns mit jenen geisteswissenschaftlichen Strömungen beschäftigen, die dieser Forschungsrichtung vorangegangen sind, zu ihr geführt haben und in dem Begriff „Lesesozialisation“ kumulieren.

Grundlegend für den Ansatz, dass auch der Lesehabitus eines Kindes Teil seiner Sozialisation ist und von ihm und seiner Umwelt ko-konstruiert wird, sind die Forschungen von Lew Wygotsky. Seine Theorie bezieht die Lernumwelt eines Kindes stärker als andere konstruktivistische Ansätze mit ein und ist so eher soziokulturell orientiert.³⁴ Der kompetente Andere hilft dem Kind in der „Zone der nächsten Entwicklung“ zu agieren. Was es „heute unter Anleitung“ tun kann, „wird es morgen selbständig ausführen.“³⁵

Später greift Wassilios E. Fthenakis Wygotskys Beobachtungen auf und entwickelt den Begriff der Ko-Konstruktion, der in den Erklärungsversuchen positiver und negativer Dynamiken in der Lesesozialisation aufgegriffen wird. Wygotskys Theorie liegt eine „marxistische Deutung“³⁶ zugrunde und seine Theorie ist stark objektivistisch geprägt.³⁷ Dennoch, dass Interaktion mit einem kompetenten Erwachsenen oder mit älteren Kindern

³³ Vgl. Bildungsbericht 2015, besonders S. 134 - 145

³⁴ ebd. S. 363

³⁵ Wygotsky: Ausgewählte Schriften Band 2, 1987. S. 83

³⁶ Reich, S. 363

³⁷ ebd. S. 362f

für das Erlernen von Problemlösestrategien wichtig ist³⁸, scheint unbestreitbar und wirkt stark auf die Lesesozialisationsforschung nach.

Dieser soziokulturelle Ansatz ermöglicht eine umfassende Sicht auf den Kompetenzerwerb, wobei das lernende Individuum nicht allein Bedeutung durch Interpretation zustande bringt, sondern durch die Interaktion mit einem kompetenten Erwachsenen diese ko-konstruiert. Wesentlich ist dabei, dass die soziale Interaktion im Mittelpunkt steht. Es werden Bedeutungen verhandelt und durch diese Verhandlungen wird Problemlöseverhalten eingeübt.³⁹ Weder das Außen wird deterministisch überschätzt, noch wird das Innen als allein maßgeblich angenommen. Gemeinsam mit den formellen und informellen Sozialisationsinstanzen der Mesoebene ergeben sich für den schulischen Bereich zwei „Vermittlungsschritte“ der Ko-Konstruktion: Gesellschaft/Staat – Schule – Lehrkraft sowie Lehrkraft – MitschülerInnen – Unterricht – einzelne SchülerIn.⁴⁰

Um die theoretischen Grundlagen des Konzeptes der Lesesozialisation zu verstehen, ist es aufschlussreich Hartmut Essers „Modell der soziologischen Erklärung“ zu betrachten, das sozialen Wandel nachvollziehbar macht.⁴¹ Dieser soziale Wandel, so zeigt das Modell, ist durch die Sozialisation des Individuums bedingt, dessen Handlungsweisen wiederum Veränderungen auf der gesellschaftlichen Makroebene bewirken. Die Fallstudien im empirischen Teil der vorliegenden Arbeit werden zeigen, welche Phänomene des sozialen Wandels in einzelnen Fällen manifest werden. Esser folgt in seinen „Grundlagen“⁴² Webers Auffassung, dass die Soziologie jene Wissenschaft sei, die „soziales Handeln deutend verstehen und dadurch in seinem Ablauf und seinen Wirkungen ursächlich erklären will“⁴³. Dieses soziale Handeln wird als Handeln definiert, das „am vergangenen, gegenwärtigen oder für künftig erwarteten“ Verhalten anderer orientiert ist.⁴⁴

³⁸ Martin R. Textor: Lew Wygotski. In: Wassilios E. Fthenakis, Martin R. Textor (Hg.): Pädagogische Ansätze im Kindergarten. Weinheim, Basel: Beltz 2000. S. 71-83

³⁹ Garbe, 2010. S. 171f. Vgl. auch Groeben, Hurrelmann, 2006. S. 17f

⁴⁰ Garbe, 2009. S. 173

⁴¹ Vgl. Christine Garbe, et al.: Texte Lesen 2009. S. 173

⁴² Hartmut Esser: Soziologie: Allgemeine Grundlagen. S. 41

⁴³ Max Weber: Wirtschaft und Gesellschaft. 5. Aufl. (rev. von Johannes Wickelmann) Studienausgabe Nachdruck. Tübingen: Mohr, 2002. S. 1

⁴⁴ ebd. S. 11

Essers Konzeption verwendet Begriffe des deduktiv-nomologischen Modells.⁴⁵ Demnach ist das Explanandum jener Sachverhalt, der erklärt werden soll. Das Explanans ist hingegen das, was den Sachverhalt erklärt.⁴⁶ Ich versuche das Modell zu veranschaulichen. Verwenden wir als Explanandum den angenommenen Sachverhalt „Männliche Jugendliche mit Migrationshintergrund lesen wenig bis gar keine fiktionalen Texte“. Um zu einem Explanans, also zu einer Erklärung eines Phänomens, zu kommen, müssen mindestens ein Gesetz und die entsprechenden Randbedingungen vorhanden sein. Ein Gesetz soll eine fundierte Theorie sein⁴⁷, etwa, eine Untersuchung, die die Korrelation eines stabilen Lesehabitus und einem Lesevorbild, an dem sich der Jugendliche orientieren kann, belegt. Nehmen wir nun weiter an, dass auch die entsprechende Randbedingung gegeben ist. In unserem Fall wäre es der Sachverhalt, dass in Familien mit Migrationshintergrund keine Lesevorbilder vorhanden sind. Dann hätte man ein valides Explanans für das oben genannte Explanandum.

Dieses Modell ist wesentliche Basis der Auswertung der Interviews. Die „Gesetze“, also die Erkenntnisse der Lesesozialisations- und Lesebiografieforschung, die in Modellen und Theorien kumulieren, werden mit den „Randbedingungen“, also den Selbstauskünften der SchülerInnen, zusammengebracht.

Als weitere übergeordnete Theorieströmung soll eine literaturwissenschaftliche genannt werden, und zwar eine aus der hermeneutischen Tradition, namentlich die Rezeptionsästhetik,⁴⁸ repräsentiert durch Hans Robert Jauß und Wolfgang Iser. Sie „lenkt [das Interesse] auf LeserInnen, die schließlich den Sinn eines Werkes in der Lektüre nicht nur passiv aufnehmen, sondern erst konstituieren.“⁴⁹ Der Text soll nach Jauß als ein ästhetisches und ein historisches Gebilde aufgefasst werden. Er soll in jenem „Bezugssystem der Erwartungen“ interpretiert werden, das sich aus dem

⁴⁵ Christoph Reinprecht, et al.: Methode des Erklärens. <http://www.univie.ac.at/sowi-online/esowi/cp/methodologiesowi/methodologiesowi-6.html>, abgerufen am 04.06.2017

⁴⁶ Esser, 1999. S. 41f, S. 43

⁴⁷ ebd. S. 45

⁴⁸ Vgl. Garbe, 2009. S. 169

⁴⁹ Christiane Leiteritz: Hermeneutische Theorien. In: Martin Sexl (Hrsg.): Einführung in die Literaturtheorie. UTB, WUV Facultas: Wien, 2004.

„historischen Augenblick des Erscheinens, aus dem Vorverständnis der Gattung, aus der Form und Thematik zuvor bekannter Werke und aus dem Gegensatz von poetischer und praktischer Sprache ergibt.“⁵⁰

Die Kategorie des Lesers (der Leserin) soll dies ermöglichen. Iser betont „den dialogischen Prozess zwischen Leser und Werk“.⁵¹ „Bedeutungen literarischer Texte werden überhaupt erst im Lesevorgang generiert; sie sind das Produkt einer Interaktion von Text und Leser“, konkretisiert Wolfgang Iser.⁵²

Welche Konsequenzen hat dies nun für die Erforschung des Lesens und der Lesesozialisation? Die Wechselwirkung zwischen Individuum und Text erzeugt erst Bedeutung, ebenso wie die Wechselwirkung zwischen Außenwelt und Individuum Biografie erzeugt. Die Lesesozialisation im Besonderen, aber Sozialisationskonzepte im Allgemeinen werden zu einem neuen Paradigma in den Erziehungswissenschaften.⁵³

Den folgenden Modellen und schließlich auch dem empirischen Teil dieser Arbeit liegt das Konzept der Lese- und literarischen Sozialisation zugrunde. Es ersetzt die als naturgegeben angenommenen Konzepte der Leseentwicklung, die bis in die siebziger Jahre wissenschaftlicher Konsens waren⁵⁴. Ebenso weicht dieses Konzept von der „Leseerziehung“ ab, die von der Annahme geprägt war, dass das Erlernen des Lesens ausschließlich von der intentionalen Einflussnahme von Erziehungsinstanzen abhängt. Klaus Hurrelmann und Dieter Geulen definieren Sozialisation wie folgt: Sie ist

„der Prozess der Entstehung und Entwicklung der Persönlichkeit in wechselseitiger Abhängigkeit von der gesellschaftlich vermittelten sozialen und materiellen Umwelt. Vorrangig thematisch ist dabei die Frage, wie der Mensch sich zu einem gesellschaftlich handlungsfähigen Subjekt bildet.“⁵⁵

Hier findet sich zuerst die Idee des „gesellschaftlich handlungsfähigen Subjekts“, die Bettina Hurrelmann in ihrem Modell der Lesekompetenz im Sozialisationskontext aufgreift. Zentral ist die Idee, dass es der Mensch ist, der „sich bildet“, also die Umwelt

⁵⁰ Hans Robert Jauss: Literaturgeschichte als Provokation der Literaturwissenschaft. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1970. S. 51

⁵¹ ebd.

⁵² Wolfgang Iser: Die Appellstruktur der Texte. In: *Rezeptionsästhetik. Theorie und Praxis*. Hrsg. von Rainer Warning. 4., unveränderte Auflage. München: Wilhelm Fink Verlag 1994 (= UTB für Wissenschaft; Uni Taschenbücher 303). S. 229

⁵³ vgl. Garbe, 2009. S. 169

⁵⁴ Garbe, S. 168

⁵⁵ Geulen/Hurrelmann 1980, S. 51 zitiert nach: Heinz Abels, Alexandra König: Sozialisation. Über die Vermittlung von Gesellschaft und Individuum und die Bedingungen von Identität. 2. Aufl., Springer: Wiesbaden, 2016. S. 141

nicht bloß aufnimmt, sondern sie aktiv verarbeitet.⁵⁶ Dies ist auch eine Parallele zu den Überlegungen zur Ko-Konstruktion. Dort gilt eben diese Annahme als konstituierend für das Lernen.

Fassen wir also zusammen, warum Sozialisation in der Konzeption von Hurrelmann und Geulen, wie sie auch von der Lesesozialisationsforschung übernommen wurde, umfassend ist und für die Erforschung von erziehungswissenschaftlichen Themen brauchbar: Sie enthält sowohl intentionale als auch nicht-intentionale Beeinflussung durch die Außenwelt. Sie berücksichtigt die individuelle Entwicklung des Individuums und die Verarbeitung äußerer Reize der sozialen und physischen Umwelt, sie nimmt diese Umwelt als historisch bedingt an. Der Mensch wird als Subjekt angesehen, das die Reize der Umwelt aktiv verarbeitet. Als Leitidee, also als übergeordnetes Ziel, das es zu erreichen gilt, wird das „gesellschaftlich handlungsfähige Subjekt“ gesetzt.⁵⁷

Neben der Rezeptionsästhetik und den theoretischen Verbindungen zur Soziologie prägt eine dritte Strömung die Lesesozialisationsforschung, nämlich die empirische Literaturwissenschaft. Auch hier spielen konstruktivistische und kognitivistische Ansätze eine Rolle. Die Forderung nach einem Paradigmenwechsel in der Literaturwissenschaft hin zu einer sogenannten „Normalwissenschaft“⁵⁸ wird unter anderem von Norbert Groeben und Siegfried J. Schmitt erhoben. Diese wissenschaftstheoretischen Vorbedingungen beeinflussten sicher auch das DFG-geförderte Schwerpunktprogramm zu „Lesesozialisation in der Mediengesellschaft“ unter Norbert Groeben, das sehr zur Theoriebildung zum Thema Lese- und literarische Sozialisation beitrug und wesentliche Publikationen und Forschungsberichte hervorbrachte.

Zwei grundsätzliche Fragen für die Lese- und literarische Sozialisationsforschung ergeben sich nach Garbe, stützt man sich auf diese Ansätze. Erstens: Wie wird ein Individuum zu einem habituellen Leser? Welche Einflussfaktoren sind für „eine gelingende Leseentwicklung“ wesentlich? Und zweitens: Wie wirken Prozess und Inhalt der Lektüre und/oder die Fähigkeiten zu lesen auf die Sozialisation und die Persönlichkeitsentwicklung zurück.⁵⁹ In der vorliegenden Arbeit werden Aspekte aus dem

⁵⁶ Ebd.

⁵⁷ Vgl. Hurrelmann, 2002.

⁵⁸ Vgl. dazu Sybille Moser: Empirische Theorien. – In: Martin Sexl (Hrsg.): Einführung in die Literaturtheorie. UTB, WUV Facultas: Wien, 2004. S. 228f

⁵⁹ Garbe et al., 2009. S. 169

ersten Bereich untersucht. Wie es um die Lesegenese von Jugendlichen aus schriftfernen Lebenswelten bestellt ist und ob Elemente eines prototypischen Verlaufs von Lesesozialisation, Stilisierungsmerkmale und Lesemodi in den biografischen Narrationen aufgefunden werden können, wird der Forschungsteil der Arbeit zeigen.

2.4 Lesen als kulturelle Praxis

All die oben genannten wissenschaftstheoretischen Ansätze bilden zusammengenommen den Unterbau, der es erst möglich macht, den Erwerb der Fähigkeit des Lesens als lebensgeschichtlich bedingtes Explanandum zu sehen und das Explanans mit seinen Randbedingungen aufzusuchen und zu erforschen.⁶⁰ Das birgt die Möglichkeit, neben dem Betreiben von Ursachenforschung auch genaue und eindeutige Modelle zur Diagnose zu erstellen und die Ergebnisse dieser Diagnose im Fachunterricht einzuarbeiten, daraus also konkrete Erkenntnisse für die Förderung einzelner Klassen und Individuen abzuleiten.

Zuerst wird ein soziologisches Modell referiert, das neben einem alternativen Kompetenzmodell, zusätzlich zur rein kognitiven Ausrichtung von PISA⁶¹, auch das „gesellschaftlich handlungsfähige Subjekt“ einbezieht, das auf die Sozialisationstheorie von Hurrelmann und Geulen zurückgeht. Dann nenne ich das Mehrebenen-Modell von Rosebrock und Nix, das ich teilweise ergänzend zum Modell der Lesekompetenz im Sozialisationskontext sehe. Dann wenden wir uns einem ontogenetischen Modell zu, nämlich dem Plateaumodell von Garbe, Holle und von Salisch, um zuletzt zum Modell des prototypischen Verlaufs von Lesesozialisation zu kommen, das Garbe und Philipp auf Basis der Forschungen von Werner Graf erstellt haben. Das letzte theoretische Kapitel wird sich mit der Ko-Konstruktion von Lesesozialisation beschäftigen.

2.4.1 Modell der Lesekompetenz im Sozialisationskontext

Das Lesen als kulturelle Praxis zu verstehen und damit Lesekompetenzen umfassend zu betrachten, schlägt das folgende Modell vor. Das Literacy-Konzept und auch diverse Schulleistungstestungen werden keineswegs vernachlässigt. Jedoch ist aus didaktischer Sicht gewiss nicht allein die Leseleistung, also der Output, nach Absolvierung schulischer Bildung zu beachten. Auch und vor allen spielen motivationale Gründe für das Lesen eine

⁶⁰ vgl. Esser, 1999. S. 41ff

⁶¹ siehe Abschnitt 2.1. und OECD: PISA 2015 Reading Framework. Max-Planck-Institut: PISA Framework.

Rolle. Die mit Lesesituationen verknüpfte Gefühlswelt oder jene, die beim Lesen entsteht, sowie die Anschlusskommunikation über Gelesenes trägt zur Lesekompetenz und ihrem Erwerb bei. Bettina Hurrelmann schlägt, auch als Reaktion auf PISA, ein Modell vor, das Bedingungen und Wirkungen des Lesekompetenzerwerbs ebenso berücksichtigt, wie die Dimensionen der Lesekompetenz, die sie neben kognitiven Fähigkeiten und der Reflexionsfähigkeit durch Anschlusskommunikation und die o.a. motivationalen und emotionalen Aspekte ergänzt.

Die Dimensionen der Lesekompetenz bei Bettina Hurrelmann⁶² sind: *Kognitionen, Motivationen, Emotionen, Reflexionen und Anschlusskommunikation*. Die erste Dimension ist Gegenstand vieler groß angelegter Schulleistungsuntersuchungen darunter der PISA-Testung, die oben exemplarisch besprochen wurde. Die Lesemotivation wird definiert als die „Fähigkeit, schriftsprachliche Texte als etwas Bedeutungsvolles wahrzunehmen“, und zwar etwas für *sich selbst* Bedeutungsvolles und Lohnendes. Darüber hinaus muss die innere Motivation ausreichen, einen Text ausdauernd und um das Verstehen bemüht zu rezipieren.⁶³ Die „emotionale Dimension“ verortet Hurrelmann als „vor allem in der Literaturdidaktik beachtet“. Sie beginnt bei der Auswahl der Texte nach den jeweiligen eigenen Neigungen und Bedürfnissen, geht über Identifikation mit und Abgrenzung von dem Gelesenen, spannt den Bogen über Freude am Verstehen bis zum ästhetischen Genuss und meint nicht allein literarische Texte, sondern gleichermaßen auch Sachtexte. Der Bereich Reflexionen kommt im PISA-Modell ebenfalls vor. Das Nachdenken über Texte, Zusammenhänge innerhalb des Textes, mit anderen Texten, der außertextlichen Realität oder der eigenen Person herzustellen wird in diesem kognitiven „Literacy“-Modell berücksichtigt. Fünfte Dimension ist die „Fähigkeit zur Anschlusskommunikation“, und zwar nicht nur im Sinne einer „Überprüfung der ‚Richtigkeit‘ von Textrezeptionen“, sondern als „soziale Ko-Konstruktion von Bedeutungen“⁶⁴, die die Handlungsfähigkeit des Subjekts erst ermöglicht und somit seine kulturelle und gesellschaftliche Teilhabe.

⁶² Hurrelmann, 2002, S. 13

⁶³ Hurrelmann, 2002, S. 13f

⁶⁴ Ebd. S. 14

2.4.2 Normative Leitidee des „gesellschaftlich handlungsfähigen Subjekts“

Dieses Konzept wurde bereits im Zusammenhang mit der Definition von Sozialisation von Wolfgang Geulen und Klaus Hurrelman erwähnt. Bettina Hurrelmann nennt dieses Konzept in ihrem Artikel eine „normative Leitidee“ und so scheint sie auch und besonders für das Thema der vorliegenden Arbeit einen wichtigen Stellenwert einzunehmen. Diese Leitidee eines „wie auch immer ‚gebildeten‘ Subjekts als eines Menschen, für dessen Umgang mit der Welt die aktive Teilnahme an schriftsprachlicher Kommunikation kategoriale Bedeutung hat“⁶⁵, ist in Bezug auf die Arbeit mit SchülerInnen aus - in diesem Sinne - bildungsfernen Lebenswelten kritisch zu beleuchten.

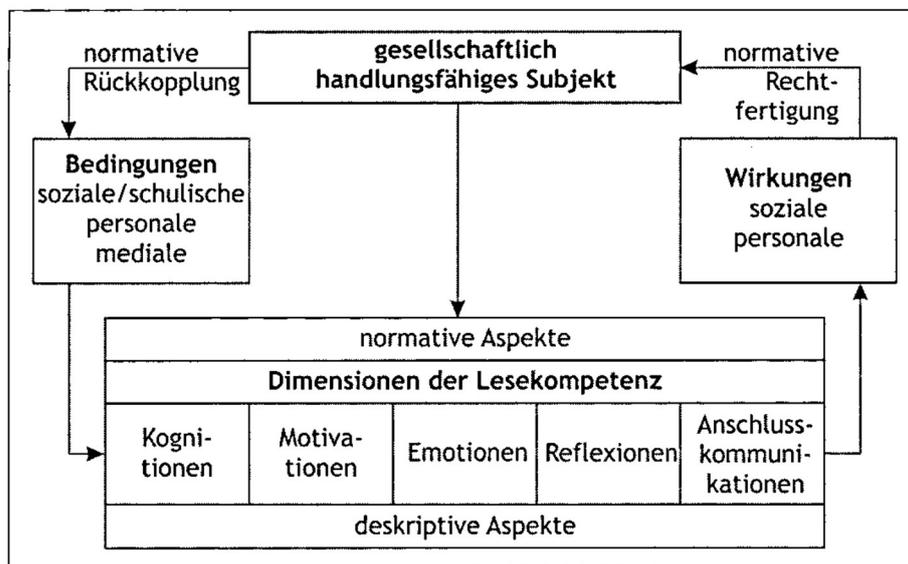


Abbildung 1 Lesekompetenz im Sozialisationskontext. Hurrelmann, 2002

Habermas prägt durch seine „Theorie des kommunikativen Handelns“ die Auffassung, dass jedes Handeln einen Weltbezug aufweist.⁶⁶ Sich in der objektiven, der subjektiven Welt und in der Welt der Normen bewegen zu können sowie sich auf einer Metaebene darüber zu verständigen⁶⁷, das macht ein handlungsfähiges Individuum aus. Die Lebenswelt der SchülerInnen, die jedoch Ausgangspunkt für diese Handlungen ist, zeigt sich different von der Lebenswelt der Lehrenden. So sind diese SchülerInnen in höherem Maße von der rasanten Veränderung der lebensweltlichen Voraussetzungen etwa durch neue (Kommunikations-)medien betroffen und damit auch von einer Veränderung dessen,

⁶⁵ Hurrelmann, 2002. S. 16

⁶⁶ Jens Greve: Jürgen Habermas. Eine Einführung. Konstanz: utb, 2009. <http://www-utb-studi-e-book-de.uaccess.univie.ac.at/9783838532271>, abgerufen am 04.06.2017

⁶⁷ ebd.

was in ihrem sozialen Umfeld als verständigungsermöglichende Lebenswelt vorhanden ist.

Die „Anbahnung positiver Leseerfahrungen“ wird jedoch vielfach nicht und nicht mehr von der Familie übernommen, sondern „der Deutschunterricht“ muss sie „kompensatorisch oft erst ermöglichen“. Nun kann die Frage gestellt werden, ob in dieser Lebenswelt „positive Leseerfahrungen“ gar nicht als nötig erachtet werden, um zum „gesellschaftlich handlungsfähigen Subjekt“ zu werden. Was man unter dieser „normativen Leitidee“ des „gesellschaftlich handlungsfähigen Subjekts“, das auch weiter oben in Verbindung mit dem Lehrplan der Neuen Mittelschule erwähnt wurde, versteht, ist eben nicht in Stein gemeißelt. Sie ist „in ihren inhaltlichen Bestimmungen historischem und kulturellem Wandel“⁶⁸ unterworfen. Im schulischen Kontext erkennt man, dass die Inhalte, mit denen die Idee des gesellschaftlich handlungsfähigen Subjekts gefüllt ist, von Lehrperson zu SchülerIn stark divergieren.

Wir sehen hier ein integratives Modell, das – aus didaktischer Sicht betrachtet – umfassender ist als das rein kognitive Modell von PISA und die daran angelehnten Konzeptionen. Durch die Berücksichtigung der „Bedingungen und Wirkungen“ lenkt es das Augenmerk darauf, wo sich die Leerstellen bzw. die Handlungsspielräume von Lebenswirklichkeiten und schulischer Leseförderung befinden. Diese Denkrichtung wird die Untersuchungen der vorliegenden Arbeit begleiten. Wenden wir uns nun aber zwei weiteren wichtigen Modellen zu, zuerst einem für die Orientierung im didaktischen Alltag wirklich überaus brauchbaren Mehrstufenmodell von Rosebrock und Nix und dann dem Erwerbsmodell der literarischen und Lesekompetenz von Garbe, Holle und von Salisch, das schon in die Richtung eines Verlaufsmodells prototypischer und gelingender Lesesozialisation weist.

2.5 Mehrebenenmodell des Lesens

Das Modell von Rosebrock und Nix lässt sich in den Dimensionen der Lesekompetenz im oben diskutierten Modell verorten und baut darauf auf.⁶⁹ Hier wird der Schwerpunkt auf die Gestaltung von Unterrichtsprozessen und der Diagnose von Förderbedarf gelegt.

⁶⁸ Hurrelmann, 2002 S. 13 u. S. 16

⁶⁹ Cornelia Rosebrock, Daniel Nix: Grundlagen der Lesedidaktik und der systematischen schulischen Leseförderung. 7. überarb. u. erw. Aufl. Baltmannsweiler: Schneider, 2014. S. 14

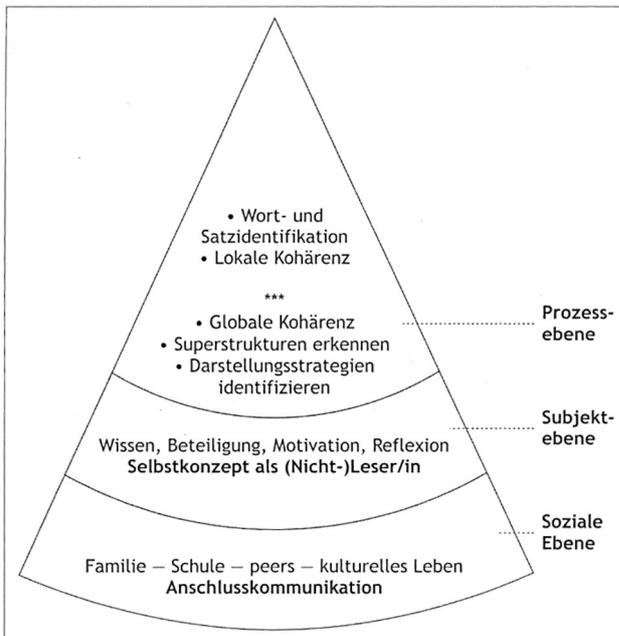


Abbildung 2 Mehrebenenmodell des Lesens. Rosebrock, Nix, 2014

Somit stellt das Modell eine wichtige Konkretisierung der Dimensionen bei Hurrelmann dar, ohne dabei auf ihre Konzeption des Lesens als kulturelle Praxis zu verzichten.⁷⁰

Ein Angelpunkt des Modells ist die Prozessebene. Wenn bei PISA, aber auch bei Hurrelmann das Modell bei einem Könner des Lesens ansetzt, so sehen wir hier die sogenannte Prozessebene genau ausdifferenziert. Diese erste Voraussetzung, die erfüllt sein muss, ehe man überhaupt von

„sinnerfassendem Lesen“ sprechen kann, hat hier eine prominente Stellung inne. Die Unterrichtspraxis gibt dem Modell recht, viele Kinder in der Sekundarstufe I haben Schwierigkeiten, diese erste Ebene zu meistern. Es ist evident, dass vor allem jene unterrichtlichen Anstrengungen ins Leere gehen, die zum Lesen motivieren wollen und das lustvolle Lesen betonen, wenn die SchülerInnen eben die Fähigkeiten der Prozessebene nicht beherrschen.⁷¹ Wenn diese Fertigkeiten allerdings explizit in den Blick gerückt werden, kann man ihrem Fehlen mit didaktischen und vor allem methodischen Mitteln beikommen.

2.5.1 Selbstkonzept als (Nicht-)Leser

Für die vorliegende Arbeit ist die Ergänzung der Subjektebene um die Kategorie „Selbstkonzept als (Nicht-)Leser“ besonders wichtig. Zuerst muss definiert werden, was der Begriff meint. Bei Mummendey finden wir diese Definition:

„Unter dem Selbstkonzept (der Gesamtheit aller Selbstkonzepte) eines Individuums verstehen wir die Gesamtheit aller Selbstbeurteilungen. [...] Das Selbstkonzept ist die Gesamtheit (die Summe, das Ganze, der Inbegriff usw.) der Einstellungen zur eigenen Person.“⁷²

Sie sind das Ergebnis „affektiver, kognitiver und konativer Prozesse in Bezug auf ein [...] Objekt.“ In unserem Fall ist dieses Objekt das Lesen. Grundsätzlich ist anzunehmen, dass

⁷⁰ Vgl. Hurrelmann, 2002.

⁷¹ Rosebrock, Nix, 2014. S. 113

⁷² Mummendey: Psychologie des ‚Selbst‘. Göttingen, Bern, et al.: Hogrefe, 2006. S. 99

Selbstkonzepte im Kindesalter zu entstehen beginnen und sich in der Jugend verfestigen. Vor allem in der Zeit zwischen dem achten und elften Lebensjahr kommt es zu „offensichtlichen Fortschritten der Selbstkonzeptualisierung“⁷³. In der frühen Jugend verändert und stabilisiert sich das Selbstkonzept, ist aber vorerst noch instabil. Erst später scheint es sich zu konsolidieren.⁷⁴

Was dieses „lesebezogene Selbstkonzept“ betrifft, so ist es neben den kognitiven Fertigkeiten entscheidend dafür, ob Lesesozialisation hin zum kompetenten Leser gelingt oder nicht. Erwartet eine Schülerin, ein Schüler, eine Leseaufgabe durch Anstrengung zu meistern und geht nicht davon aus, dass er oder sie scheitern muss, so ist die erste Hürde schon genommen. Dieser junge Leser, die Leserin wird weniger Scheu haben, zum Text zu greifen. Und auch Texte, die vielleicht noch als zu schwierig angesehen werden könnten, stellen dann eine positive Herausforderung dar. Antizipiert das Kind sein Scheitern an einer Leseaufgabe, so ist die Wahrscheinlichkeit groß, dass dies auch eintritt.⁷⁵ So ergibt sich eine Wirkungsspirale, bei der das Selbstkonzept eine wichtige Rolle spielt, wenn man allein die Prozessebene betrachtet: Besteht ein stabiles lesebezogenes Selbstkonzept, wird mit hoher Wahrscheinlichkeit zumindest mehr, wenn nicht auch Schwierigeres gelesen und so höhere Kompetenz auf der Prozessebene erreicht, was weitere Selbstbestätigung nach sich zieht. Im umgekehrten Fall resultiert eine geringere Kompetenz auf der Prozessebene aus dem Zurückschrecken vor der Lektüre aufgrund mangelnden Zutrauens in die eigenen Fähigkeiten.

Dieses lesebezogene Selbstkonzept, das sich als so wirkungsmächtig erweist, kommt allerdings nicht von ungefähr. Es ist (lese-)milieubezogen⁷⁶ und ein komplexes Geflecht aus erworbenen und ererbten Erfahrungen und Einstellungen mit und zum Lesen und es entwickelt sich in Schritten. Zuerst stehen „konkrete Leseerfahrungen“, die im Laufe jeder individuellen Lesesozialisation stattfinden. Die einzelnen sozialen Instanzen und Konstrukte wie Familie, Schule, Peers und Gender wirken darauf, wie ein Individuum zum Lesen eingestellt ist.⁷⁷ Diese Erfahrungen verdichten sich durch subjektive

⁷³ Mummendey, 2006. S. 99

⁷⁴ Ebd. S. 104

⁷⁵ Rosebrock, Nix, 2014. S. 22

⁷⁶ Rosebrock, Nix, 2014. S. 22

⁷⁷ Vgl. ebd. S. 116, zu den Sozialisationsinstanzen Bettina Hurrelmann: Sozialhistorische Rahmenbedingungen von Lesekompetenz sowie soziale und personale Einflussfaktoren, Groeben, Hurrelmann (Hg.): Lesesozialisation in der Mediengesellschaft. Ein Forschungsüberblick. Weinheim: Juventa, 2004b sowie Maik Philipp: Lesen empeerisch. Eine Längsschnittstudie zur Bedeutung von peer

Verarbeitung zu motivationalen Grundüberzeugungen. Welche Gratifikations- und Bewältigungserwartung der einzelne Schüler, die einzelne Schülerin an den Text heranträgt, dies macht einen Großteil der gegenwärtigen Lesemotivation aus.⁷⁸ Diese Annahmen „verfestigten sich im Heranwachsen mit zunehmenden Erfahrungen zu einem lesebezogenen Selbstkonzept“⁷⁹, in dessen Rahmen

„komplexe Fähigkeitseinschätzungen, bei denen spezifische kognitive Fähigkeiten und Wissensbestände, aber auch affektive Komponenten [...] in ihrer Bedeutung [...] für das ganze ‚Selbst‘, vom Subjekt festgeschrieben werden.“⁸⁰

Die Selbstkonzeptforschung, wie sie in der Leseforschung bereits absolviert wurde und damit der psychologischen Selbstkonzeptforschung folgt, wird häufig mittels Fragebögen durchgeführt. Die Befragten kreuzen auf mehrteiligen Skalen an, wie sehr verschiedene Aussagen zutreffen. Insofern unterscheidet sich die vorliegende Studie von vielen anderen, die zu diesem Thema forschen. Eine qualitative Herangehensweise ermöglicht vielleicht keine Statistik. Eine Auswertung der Selbstauskünfte der befragten SchülerInnen bietet allerdings dennoch einen Einblick in die Selbstkonzepte und andere Konzepte, seien sie nun lesebezogen oder auf den schulischen Bereich gerichtet.

Ob in den Aussagen der interviewten SchülerInnen die Annahme Bestätigung findet, dass ein stabiles Selbstkonzept grundlegend für eine stabile Lesepraxis ist und ob die Nicht- und WenigleserInnen unter den Interviewten auch ein negatives Selbstkonzept aufweisen wird sich im empirischen Teil der Arbeit zeigen.

2.5.2 Literalität und Literarität – Versuch einer Begriffsklärung

Auf dem gedanklichen Weg vom kognitiven „Literacy“-Konzept, das der PISA-Studie und den meisten anderen Schulleistungsuntersuchungen zugrunde liegt, zu einer empirisch-qualitativen Betrachtung von Lesebiografien, ist es an der Zeit, zwei Begriffe genauer zu bedenken: nämlich Literarität und Literalität.

Grundsätzlich kann gesagt werden, dass – je nach Abhandlung – Literalität als Überbegriff aller Fähigkeiten im Zusammenhang mit geschriebener Sprache, aber nicht

groups für Lesemotivation und -verhalten. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften / Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH, 2010.

⁷⁸ Möller, Schiefele: Motivationale Grundlagen der Lesekompetenz.- In: Schiefele et al. (Hg.): Struktur Entwicklung und Förderung von Lesekompetenz. Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000.

⁷⁹ Rosebrock, Nix, 2014. S. 117

⁸⁰ Ebd.

nur auf formal-kognitiver Ebene, verstanden wird⁸¹ oder – was nur scheinbar ein gradueller Unterschied ist – als Fähigkeiten, die spezifisch schriftlicher Sprache zugeordnet sind und rein formal-kognitiv verstanden werden.⁸² Literarität bezieht sich auf die „Geschichten“ und damit nicht allein auf schriftliche Manifestationen. Sie meint das Verstehen von Intertextualität, das Kennen von Narrativen, Motiven, Stoffen, literarischen Formen und allem voran, die Fähigkeit, Verbindungen herzustellen zwischen Selbst und Text.

Die Begriffe und wie man sie begreift, zeigen in sich eine starke Polarität.⁸³ Vor allem im Kontext Schule wird schnell klar, wie widersprüchlich sie aufgefasst werden können. Bettina Hurrelmann weist nach, dass sich das Verständnis von Literalität der PISA-Testung stark an wirtschaftlicher Usability orientiert. Kognitive Fähigkeiten sind zentral und persönliche Bedeutsamkeit weniger wichtig.⁸⁴ In Österreich wird die Durchsetzung dieser Konzeption durch die Bildungsstandards von den Schulen verlangt. In Deutschland und der Schweiz kann man eine ähnliche Situation beobachten. Dagegen ist der traditionelle, an der entsprechenden Lesenorm orientierte, bildungsbürgerliche Begriff der schriftsprachlichen Bildung nach wie vor in den Schulen oft auch als „heimlicher“ Lehrplan präsent.

Es geht also bei der Literalität, im Gegensatz zur Oralität, um Lesen und Schreiben: das Dekodieren niedergeschriebener Zeichen, in unserem Fall dem Alphabet, einer Lautschrift, und darum, diese Äußerungen mit Bedeutung zu versehen. Weiters gehört das Niederschreiben dieser Zeichen dazu, um flüchtige mündliche Äußerungen festzuhalten. Lesen wir, abstrahieren wir, rücken von der gegenwärtigen Situation ab und können idealerweise später auf Gelesenes und Verstandenes zurückgreifen.⁸⁵ Fasst man den Begriff allerdings weiter und denkt man ihn in der bereits referierten Verbindung mit der Idee des gesellschaftlich handlungsfähigen Subjekts, öffnet sich ein weiterer Raum. Das Individuum, das Literalität (literacy) besitzt, ist ein(e) Schriftkundige(r) in einem recht ursprünglichen Sinn des Wortes. Das ist jemand, der sich mit und vor allem in den

⁸¹ Cornelia Rosebrock, Andrea Bertschi-Kaufmann: Literalität. Bildungsaufgabe und Forschungsfeld. Weinheim und München: Juventa, 2009. S.7ff

⁸² Mechthild Dehn: Leseförderung und Schriftkultur in der Schule. - In: LI-Impulse. Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung. Hamburg: 2005

⁸³ Cornelia Rosebrock, Andrea Bertschi-Kaufmann (Hrsg.): Literalität erfassen. Bildungspolitisch, kulturell, individuell. Weinheim & Basel: Juventa, 2013. S. 7f

⁸⁴ Hurrelmann, 2002 und Rosebrock, Bertschi-Kaufmann, 2013

⁸⁵ Dehn, 2005. S. 8

Schriften auskennt. Damit kann Literalität durchaus als Überbegriff für literale und literarische Fähigkeiten gebraucht werden.

Trennt man die beiden Begriffe aber wieder, so kann man sagen: Um Literarität zu erlangen, reicht es nicht aus, Zeichen zu verstehen, und sie ist nicht an Schrift gebunden.⁸⁶ Das Narrativ, das einem Text grundgelegt ist, die Gestaltungsmittel, die Textgattungen, Genres und die intertextuellen Bezüge des Gelesenen oder Gehörten und all das in eigenen Texten zu reproduzieren und modifizieren – das ist literarische Bildung, und zwar in einem Wortsinn, abseits von Kanon und Höhenkammliteratur.⁸⁷ Außerdem ist Schrift nicht das einzige mögliche Transportmittel für Literarität. Auch das Erzählen von Geschichten, das Aufsagen und Lernen von Gedichten oder dergleichen sind literarische Erscheinungsformen. Diese Auffassung ist wesentlich bei der Betrachtung von sogenannten schriftfernen Lebenswelten, da es die Differenzierung der Begriffe ermöglicht, Kulturgüter auszumachen, abseits davon, bloß den Buchbestand einzelner Familien zu messen.

2.6 Erwerbsmodell von literaler und literarischer Kompetenz

Das folgende und letzte Modell, das hier besprochen werden soll, ist das von Garbe, Holle und von Salisch, das im Zuge des Forschungsschwerpunktes zur Lesesozialisation entstanden ist. Es ist ein Kompetenzmodell oder besser ein Kompetenzerwerbsmodell⁸⁸, das als Zielvorgabe, die zuerst von Hurrelmann definierten Lesenormen als verbindlich ansieht.⁸⁹ Ziel ist es, die Grundlage für ein Lesecurriculum zu erstellen. Die AutorInnen legen großen Wert auf die Abgrenzung vom Kompetenzstufenmodell bei PISA und stellen fest, dass in der Bundesrepublik Deutschland keine gezielte Ursachenforschung eingesetzt habe, die aufzeigen hätte können, an welcher Stelle jene „low achiever“ den Anschluss verloren haben und wie zu intervenieren wäre⁹⁰. Dieser Befund hat auch für

⁸⁶ ebd.

⁸⁷ Vgl. Christine Garbe, Karl Holle, Maria von Salisch: Entwicklung und Curriculum. Grundlagen einer Sequenzierung von Lehr-/Lernzielen im Bereich des (literarischen) Lesens, In: Norbert Groeben, Bettina Hurrelmann (Hg.): Empirische Unterrichtsforschung in der Literatur- und Lesedidaktik. Ein Weiterbildungsprogramm. Weinheim, München: Juventa, 2006. S. 127

⁸⁸ Garbe, Holle und von Salisch, 2006 S. 127

⁸⁹ ebd.

⁹⁰ ebd. S. 126

Österreich Gültigkeit. Die Einführung der Bildungsstandards und ihrer Testungen ist ebenso „top down“ wie in der BRD und nicht „bottom up“, also von den „Entwicklungs- und Lernprozessen der Lernenden her“.⁹¹

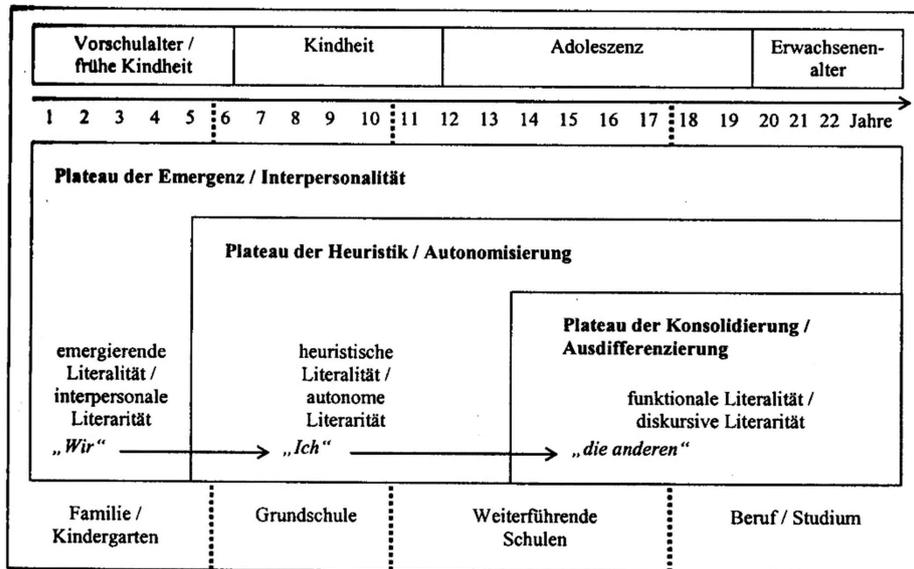


Abbildung 3 Erwerbsmodell literaler und literarischer Bildung, Garbe, Holle und von Salisch, 2006

Während das Modell der Lesekompetenz im Sozialisationskontext ein Kreislaufmodell ist⁹², in das man an jeder Stelle einsteigen kann, ist das Erwerbsmodell ein chronologisches. Der Sozialisationskontext, auf den sich das erste Modell beruft, ist in Form von „Bedingungen und Wirkungen“ eingeflossen.⁹³ Es definiert, wie gesagt, Lesekompetenz durch fünf bzw. später drei Dimensionen: Kognitionen, Motivationen und Emotionen sowie Reflexionen und Anschlusskommunikation.⁹⁴ Dies bildet die Basis für das diachron gestaltete Erwerbsmodell, dem ontogenetische Stationen und eine Zeitleiste mit Lebensjahren Struktur geben. Zusätzlich sind jene Sozialisationsinstanzen aufgetragen, die für das jeweilige Lebensalter von Bedeutung sind. Da es sich um ein Modell für den schulischen Kontext handelt, sind – außer zu Beginn die Familie – formelle Sozialisationsinstanzen genannt, also jene Institutionen, die ein Kind beim Heranwachsen begleiten. Der Entwicklungsablauf ist in Plateaus unterteilt, die in einem bestimmten Lebensalter beginnen (können), aber weiter, gleichzeitig existieren, gehen ja die erworbenen Fähigkeiten nicht verloren, sondern bilden die Basis für den nächsten Entwicklungsschritt. Der Beginn der Plateaus wird durch „markante Übergänge

⁹¹ Garbe, Holle und von Salisch, 2006. S. 127

⁹² Hurrelmann, 2002

⁹³ Ebd.

⁹⁴ Hurrelmann, 2002 und Hurrelmann, 2004

gekennzeichnet“⁹⁵, aber die tatsächliche Entwicklung eines jeden einzelnen Kindes ist fließend und die Ausbildung der einzelnen Teilkompetenzen literarischer und literaler Bildung können sich auch im jeweiligen Moment der Entwicklung auf verschiedenen Plateaus befinden. Die Teilkompetenzen, die zu diesem Modell ausgearbeitet wurden, lassen sich den drei Dimensionen des Sozialisationsmodells von Bettina Hurrelmann zuordnen.

2.6.1 Plateau der Emergenz und Interpersonalität

Man kann also von Entwicklungsaufgaben sprechen, die in einem bestimmten Lebensabschnitt idealerweise erledigt werden. Erster ontogenetischer Abschnitt ist die „Emergenz und Interpersonalität“ und bezieht sich auf die frühe Kindheit von 0-6/7 Jahren. Das Modell geht davon aus, dass Lesekompetenzerwerb mit der Geburt beginnt. Entwicklungsaufgabe dieses ersten Plateaus ist zum einen die „Ausgestaltung eines literalen Handlungsfeldes“⁹⁶. Dazu gehört es, vermittelt erfahrene Geschehnisse zu verstehen. Das Kind eignet sich in dieser Zeit die Welt vor allem durch das Spiel an und verwendet dafür Zeichensysteme (Chiffren und Texte). Aber auch die Unterscheidung zwischen sprachlichem und schriftlichem Zeichen wird in dieser Zeit erlernt. Im literarischen Bereich erwirbt das Kind „die Fähigkeit und das Bedürfnis, die (Schrift-) Sprache als ein Medium zum Spielen, zum Symbolisieren von Emotionen und zum wunschgeleiteten Phantasieren [...] wahrzunehmen und zu gebrauchen“⁹⁷ und über diesen Gebrauch von Sprache auch mit einem „kompetenten Andern“ zu sprechen. Diese Art der Anschlusskommunikation ist besonders wesentlich, da das Kind darauf angewiesen ist, dass Schrift in eine mündliche Form umgewandelt wird, da es noch keine autonome Literalität besitzt.

Lesen-Spielen und Schreiben-Spielen sind wichtige Aspekte, um kognitive Konzepte des literalen Handlungsfeldes aufzubauen. Auch die Entwicklung basaler Buch- und Genrekonzepte oder die Unterscheidung zwischen Vorlesen und Geschichtenerzählen sind Teilkompetenzen, die zum Bereich der Kognitionen gehören. Unter Emotion und Motivation wird vor allem das Spiel mit Sprache in unterschiedlichen Ausprägungen genannt. Außerdem haben das Vorlesen und seine Routinen einen wichtigen Stellenwert. Damit verknüpft ist auch die Dimension „Anschlusskommunikation und Reflexion“. Im

⁹⁵ Garbe, Holle und von Salisch, 2006. S. 129

⁹⁶ Ebd. S. 132

⁹⁷ Garbe, Holle und von Salisch, 2006. S. 133

Vorlesedialog werden Bedeutungen gemeinsam konstruiert und die Fähigkeit, einfache Geschichten zu erzählen, erworben. Das Korrigieren der VorleserIn, wenn das Kind den Wortlaut der Geschichte kennt, gehört ebenso in diesen Bereich, wie die beginnende Unterscheidung zwischen Fiktion und Realität.⁹⁸

2.6.2 Plateau der Heuristik und Autonomisierung

Im schulischen Kontext ist vor allem das nächste Plateau von Bedeutung, das im Zeichen von Heuristik und Autonomisierung steht. Auch für diese Arbeit ist es zentral. Man könnte es sogar den Referenzrahmen oder den Kompetenzkatalog nennen, dessen Erwerb überprüft wird. Die kognitiven Fähigkeiten, die Teil dieses Profils sind, spielen in dieser Untersuchung eine eher untergeordnete Rolle. Es sind die generellen Erwerbsaufgaben und die Teilkompetenzen aus den Dimensionen „Emotionen und Motivationen“ sowie „Anschlusskommunikation und Reflexion“ die eine Richtschnur bei der Auswertung der Interviews im empirischen Teil der Arbeit sind. Die literale Erwerbsaufgabe im Sinne der Autonomisierung ist der Erwerb schriftsprachlicher Fähigkeiten, also „dass das Kind sein Lesen und Schreiben in Form adaptiver (De-)Automatisierungsprozesse durchführt“⁹⁹, aber auch die Grenzen der bisher aufgebauten Konzepte bezüglich Lesen und Schreiben revidiert und die konventionellen Normen, institutionell begleitet, kennen lernt. Die literarische Aufgabe ist das Bedürfnis und die Fähigkeit „in literarisch-fiktionale Welten intensiv und genussvoll ‚einzutauchen‘ und die ‚wirkliche Welt‘ temporär zu vergessen.“¹⁰⁰ Das Spiel mit Sprache aus dem ersten Plateau wird fortgesetzt, hier aber mehr zu regenerativen und entlastenden Zwecken, als Gegenentwurf zu schulischen Anstrengungen. Der andere wesentliche Teilbereich der Entwicklung ist die Konstituierung des „lesenden (und schreibenden)‘Ich““ und damit ein Abrücken vom „Wir“, das im vorhergehenden Plateau konstituierend war¹⁰¹. Dies zieht Autonomisierung „gegenüber dominanten Erwachsenen“ nach sich.¹⁰² Im Detail enthält die Dimension der Kognition eine umfassende Liste an Teilkompetenzen: Flüssiges Lesen und Kohärenzherstellung von/bei altersadäquaten, auch längeren Texten, Absichten von handelnden Personen erkennen, Themen herausfinden, W-Fragen beantworten, Ursache/Wirkung, Tatsache/Meinung, Hauptgedanke/Detailinformation im Text

⁹⁸ Ebd. S. 132

⁹⁹ Ebd. S. 135

¹⁰⁰ Garbe, Holle und von Salisch, 2006. S. 135

¹⁰¹ Ebd. S. 132

¹⁰² Ebd. S. 135f

unterscheiden, Wissen um Textgenres, prototypische Elemente bei narrativen und expositorischen Texten. Im Bereich der Metakognition wird das Identifizieren von Erschwernissen im Text und die Entwicklung von Strategien zur Klärung sowie Selektion und Präsentation von Inhalten aufgelistet.

Im Bereich der Emotionen und Motive geht es um eine Art zu lesen, die in der Lesesozialisationsforschung sehr hoch bewertet wird. Bei Werner Graf ist dies der Bereich der lustvollen Kinderlektüre, „das intensive, identifikatorische Leseerlebnis“¹⁰³. Els Andringa stellt hier eine „Wunschidentifikation“ fest, die spezifisch für diese Phase der Lesesozialisation ist.¹⁰⁴ Eine Genusserwartung entsteht und wird durch Lesen befriedigt. Es wurden in verschiedenen Untersuchungen geschlechterspezifische Unterschiede in Genre- und Stoffpräferenzen festgestellt¹⁰⁵, die starke Bevorzugung von Abenteuergeschichten mit einem siegreichen Helden und einem glücklichen Ende scheint aber charakteristisch für diese Leseperiode zu sein.¹⁰⁶ Die Anschlusskommunikations- und Reflexionsleistung, die in dieser Zeit erbracht werden muss, besteht in der Wahl, zu kommunizieren oder nicht. Die wachsende Autonomie des Kindes als Leser bedingt dies. Auch die Entwicklung von Präferenzen bei der Lektüre und dem Gespräch darüber und das Bearbeiten, Modifizieren und Wiedergeben von Texten eignet sich das Kind an.¹⁰⁷

2.6.3 Plateau der Konsolidierung und Ausdifferenzierung

Im letzten Abschnitt des Heranwachsens, der Jugend und Adoleszenz, muss eine Konsolidierung und Ausdifferenzierung der vorher erworbenen Fähigkeiten stattfinden. In der Lesesozialisationsforschung, die sich vielfach auf Material studentischer Selbstauskünfte¹⁰⁸ stützt, ist diese Zeit natürlich stark mit schulischem Literaturunterricht verbunden. Die Hinwendung vom „Ich“ der Lesekindheit wieder stärker zu den „Anderen“ wird vollzogen. Fachliche Anforderungen und private Leseinteressen auszubauen und zu erfüllen, ist die Entwicklungsaufgabe dieser Zeit. Besonders

¹⁰³ Graf, Werner: Lesegenese in Kindheit und Jugend. Einführung in die literarische Sozialisation. Hohengeren: Schneider Verlag, 2007. S. 55

¹⁰⁴ Els Andringa: The Interface between Fiction and Life. Patterns of Identification in Reading Autobiographies. In: Poetics Today. 2004 Vol. 25/2, S. 205-240 S. 227f

¹⁰⁵ Christine Garbe: Geschlechterspezifische Zugänge zum fiktionalen Lesen. In: Lesezeichen. Mitteilungen des Lesezentrums der Pädagogischen Hochschule Heidelberg. Heft 12/2002. S. 35-52 und Graf, 2007

¹⁰⁶ Garbe, Holle, von Salisch, 2006. S. 140f

¹⁰⁷ Ebd. S. 138

¹⁰⁸ Vgl. Graf, 2011 und Garbe, 2002

schwierig ist es für jene Kinder, die nach der Sekundarstufe I die Schule verlassen.¹⁰⁹ In der dualen Ausbildung wird der Schüler, die Schülerin weniger mit Literatur in Berührung kommen als in einer höher bildenden Schule. Hinzu kommt, dass häufig Kinder aus eher schriftfernen Lebenswelten diesen Weg einschlagen. Pieper, Rosebrock et al. haben die Lesesozialisation dieser jungen Erwachsenen erforscht¹¹⁰, und die vorliegende Arbeit beschäftigt sich mit Kindern an der Schwelle zwischen diesem und dem letzten Plateau, zwischen Autonomisierung und Ausdifferenzierung, zwischen Heuristik und Konsolidierung.

Wenn die kognitiven Fähigkeiten dieser Entwicklungsstufe idealerweise einen hohen Grad der Automatisierung erlangen, das Lesen und Schreiben weitgehend beherrscht wird, so sind die literarischen Kompetenzen im diskursiven Bereich angesiedelt. Die lustvolle Kinderlektüre lässt sich oft nicht aufrechterhalten.¹¹¹ Die Bücher der Kindheit werden uninteressant und durchschaubar.¹¹² Es entsteht ein Urteilsvermögen, nicht nur in Bezug auf die Qualität oder Kanonizität des Textes, sondern auch auf Themen innerhalb des Textes. Komplexere Figuren werden verstehbar, die Normen und Werte, auch aus anderen Systemen als dem eigenen, werden nachvollziehbar. Der integre Held und das glückliche Ende sind nicht mehr notwendige Bestandteile für erfüllende Lektüre. Das sinn-deutende Gespräch über Texte, das im schulischen Kontext stattfindet, leitet zum interpretatorischen Lesen literarischer Texte an. Grenzen und Möglichkeiten des Verstehens werden erfasst und auch Austausch mit Gleichaltrigen und die Orientierung in der „Welt der Bücher“ sind Teilkompetenzen, die in Pubertät und Adoleszenz erworben werden.¹¹³ Allerdings besteht die Möglichkeit dieses Plateau zu erreichen aus meiner Sicht nur dann, wenn zumindest von einer Sozialisationsinstanz ausgehend, Begleitung zu erwarten ist. Nur allzu leicht gerät das Lesen aus dem Blick, wenn nicht genügend Stoff und Vorbilder zu sehen sind oder wird ihm der Rang von anderen Medien abgelaufen, vor allem, wenn die Ausbildung der kognitiven Kompetenzen nicht vollständig stattgefunden hat.

¹⁰⁹ Garbe, Holle und von Salisch, 2006. S. 142

¹¹⁰ Pieper, Rosebrock, et al., 2004

¹¹¹ vgl. Graf, 2011

¹¹² Garbe, Holle und von Salisch, 2006. S. 142f

¹¹³ Garbe, Holle und von Salisch, 2006. S. 144

2.7 Lesebiografie als Abbildung von Lesesozialisation

Bei dem oben diskutierten Kompetenzmodell im Sozialisationskontext konnte gezeigt werden, dass sich für die Entwicklung von Lesekompetenz eine ontogenetische Betrachtungsweise anbietet. Da wir nun – normativ – festgestellt haben, welche Entwicklungsaufgaben und Teilkompetenzen zu den einzelnen Entwicklungsabschnitten gehören und von den Kindern bewältigt werden müssen und hier auch schon einen Schwerpunkt für diese Arbeit gelegt haben, kommen wir nun zum prototypischen Verlauf von Lesesozialisation. Es ist zu erwähnen, dass sich diese Befunde auf einen ganz besonderen Korpus an Lektüreautobiografischen Texten stützen. Sowohl der Korpus der Lektüreautobiografien von Garbe als auch von Graf stammen von StudentInnen.¹¹⁴ Dies impliziert einen bestimmten Schwerpunkt von familiärer und schulischer (Lese-)sozialisation. Die Leser und Leserinnen, die hier befragt werden, durchliefen in irgendeiner Form eine schulische Ausbildung, die sie zu einem Universitätsstudium berechtigt. Im Gegensatz dazu stützen sich die empirischen Untersuchungen der vorliegenden Arbeit auf eine andere Gruppe. Die SchülerInnen der NMS stammen meist aus sogenannten bildungs- und schriftfernen Umgebungen mit wenig kulturellem Kapital in Form von kanonischen Texten als Druckwerke, Qualitätsmedien, Theater- und Museumsbesuchen. Meist beenden sie mit dem neunten Schuljahr ihre Schullaufbahn und wechseln in ein duales Ausbildungssystem.¹¹⁵ Dennoch sind die Befunde von Graf und Garbe zur Lektürebiografie eine gute Grundlage, um eigene Erkundungen voranzutreiben. Die Kategoriebildung, die für qualitative Inhaltsanalyse unerlässlich ist, kann auf Basis des prototypischen Verlaufs von Lesesozialisation vorgenommen werden. Im empirischen Teil der Arbeit zeigt sich, ob die Topoi und Strategien biografischer Narration, die Graf erkennt, ebenfalls in diesem Quellenmaterial vorkommen und in welcher Form. Außerdem muss beachtet werden, welche abweichenden und zusätzlichen Charakteristika aufgefunden werden können.

Frühe Kindheit

¹¹⁴ Garbe et al., 2009. S. 226

¹¹⁵ Duales Ausbildungssystem bedeutet eine sogenannte Lehre, die Berufsschulbildung und Arbeitspraxis kombiniert. Zu den Determinanten der Lesekompetenz vgl. Wolfgang Lenhard: Leseverständnis und Lesekompetenz. Grundlagen – Diagnostik – Förderung. Stuttgart: Kohlhammer, 2013. S. 36

Wir sehen, dass hier die ontogenetische Entwicklung und die Sozialisationsinstanzen für das Modell strukturgebend sind. Lesegenese, also die Entstehung eigener Lektürepraxis, kann in weitesten Sinn mit der Geburt beginnen. Oder – noch weiter gefasst – lange vor der Geburt, wenn man die Familie als wesentlichen Einflussfaktor mitdenkt. Die „primäre literarische Initiation“ findet jedenfalls für das Kind in einem prä- und paraliterarischen sowie vorliteralen Raum statt.¹¹⁶ Hier sind besonders das Vorhandensein von Text und Lesevorbildern sowie das Vorleseritual hervorzuheben. LeserInnen, die zu kompetenten VielleserInnen heranwachsen, berichten häufig von Vorleseerlebnissen. Graf hebt das intensiv Emotionale am Vorlesen hervor. Durch die Verknüpfung des Textes mit der

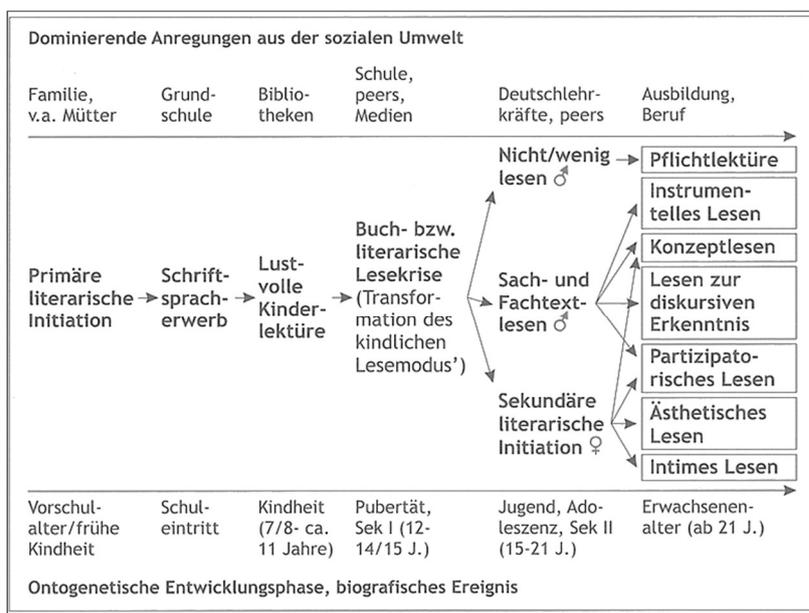


Abbildung 4 Prototypischer Verlauf von Lesesozialisation. Garbe et al., 2009

Stimme einer Bezugsperson (Vater oder Mutter, häufiger Mutter) und die positive Besetzung der Situation kann eine „emotional positive Wertschätzung für Bücher lebenslang [...] gespeist werden“¹¹⁷. Dass die Art und Weise, wie das Vorleseritual stattfindet, dazu erheblich beitragen mag, wie sich das spätere Leseverhalten des Kindes entwickelt, das hat Petra Wieler Anfang der neunziger Jahre untersucht.¹¹⁸

Schrifterwerb, Kindheit und Lesekrise am Ende der Kindheit

Mit dem Schuleintritt eröffnet sich für die Kinder die Welt der Schriftlichkeit. Was vorher als mündlich überliefertes Konvolut besteht, das stark mit einer spielerischen Art der

¹¹⁶ Vgl. Garbe, Holle, von Salisch, 2006. S. 131

¹¹⁷ Graf, 2011. S. 23

¹¹⁸ Petra Wieler: Vorlesen in der Familie. Fallstudien zur literarisch-kulturellen Sozialisation von Vierjährigen. Weinheim/München: Juventa, 1997.

Weltaneignung verknüpft ist, wird nun institutionell systematisiert und zum Lerngegenstand.¹¹⁹ Oft wird, laut Graf, von ersten Büchern und damit von ersten Erlebnissen der Autonomie beim Lesen berichtet. Auch das Motiv der ‚Vertreibung aus dem Paradies‘ der glücklichen Vorlesezeit wird beschrieben.¹²⁰ Hier ist es von entscheidender Wichtigkeit, dass das Kind positive Leseanregungen erhält. Diese sind effektiver, wenn sie nicht Befehlsstruktur haben, sondern zum Lesen animieren¹²¹. Auch die Anschlusskommunikation wird von Graf als wesentlich festgehalten und er meint, „Anregungen sind also notwendig [...], aber nicht hinreichend.“¹²² Hier treten Sozialisationsinstanzen auf den Plan, die die Phase der Autonomisierung literarischer Rezeption begleiten¹²³. Obwohl sich das Kind in dieser Phase von den „kompetenten Andern“, also jenen Bezugspersonen löst, die ihm/ihr vorher Schrift vermittelt haben, da es nun selbst Lesen und Schreiben lernt, geschieht Lektüre niemals abgekoppelt von der Umgebung. Die soziale Komponente des Lesens¹²⁴ verliert nicht an Bedeutung.

Die LeserInnen, die hier als prototypisch angenommen werden, weisen eine Viellesephase in der Kindheit auf. Der „Lesemodus der Kindheit“ wird als „das intensive, identifikatorische Leserlebnis“¹²⁵ beschrieben. Die Metaphern, die verwendet werden, gleichen sich: Es werden Bücher „verschlungen“, man ist „gefesselt“, „taucht ganz ein“ oder „versinkt“ in Geschichten¹²⁶. Auch ein hohes Maß an Identifikation mit den HeldInnen der Bücher ist zu erkennen. Es geht nicht um Gleichheit, also nach dem Schema „Der (Anti-)Held der Geschichte gleicht mir“, sondern um Wunschidentifikation nach dem Schema „Ich möchte so sein wie der/die HeldIn“ und „Ich möchte das erleben oder können, was der/die HeldIn erlebt oder tun kann“¹²⁷. Diese Identifikation findet sich häufig in der Kindheit und endet abrupt mit der Pubertät.¹²⁸

An dieser Stelle des Übergangs von der Kindheit in die Pubertät verändert sich nicht nur die Wunschidentifikation, auch die Beurteilung der Stoffe wandelt sich häufig. Die

¹¹⁹ Vgl. Garbe, Holle, von Salisch, 2006. S. 135f

¹²⁰ Graf: Fiktionales Lesen und Lebensgeschichte, 1997. In: Rosebrock: Lesen im Medienzeitalter. S. 103

¹²¹ vgl. Rosebrock, Nix. 2015. S. 111ff

¹²² Graf: Lese-genese 2011. S. 43

¹²³ Garbe, Holle, von Salisch, 2006. S. 137

¹²⁴ Vgl. Rosebrock, Nix. S. 23f

¹²⁵ Graf: Lese-genese, 2011. S. 55

¹²⁶ Ebd. S. 56

¹²⁷ Vgl. dazu Els Andringa: The Interface between Fiction and Life. Patterns of Identification in Reading Autobiographies. In: Poetics Today. 2004 Vol. 25/2, S. 205-240 S. 211

¹²⁸ Ebd. S. 228

Kinderbücher, die kindliche LeserInnen zuvor noch verschlungen haben, werden als Reproduktionen immer gleicher Geschichten erkannt und durchschaubar, er/sie erwächst dieser bestimmten Art von Texten.¹²⁹ Nun steht man vor dem Problem, adäquaten Ersatz zu finden und die „kindspezifische Lesekonstruktion so zu transformieren, dass auch unter veränderten lebensgeschichtlichen Bedingungen Lesegenuss möglich ist.“¹³⁰

Pubertät

In dieser Zeit der Umbrüche verändert sich auch das Leseverhalten stark und ist von einer gewissen Orientierungslosigkeit geprägt.¹³¹ Das intime Lesen der Kindheit wird von Phasen abgelöst, die sich in Lesestoff und -intensität sehr unterscheiden. Oft hat die Leserin, der Leser noch nicht herausgefunden, was den Platz der kindlichen Lesetürestoffen einnehmen soll.¹³² Hier kann es Lesepausen geben, die auch das Potenzial haben, weiterzugehen und einen Leseabbruch zu bedingen.¹³³ Zum Weiterlesen ist eine zweite literarische Initiation vonnöten. Es braucht Leseanregungen und -vorbilder dringender als Ermahnungen. Die Neugierde der Heranwachsenden muss angeregt werden. In der Pubertät ist in Bezug auf das Lesen – wie auch auf alle anderen Entwicklungsaufgaben – keine Konstanz oder Kontinuität zu erwarten. Die Zuwendung zu einem/r bestimmten AutorIn, zu einem Genre oder auch die Abwendung von anderer Lektüre als Illustrierte kann in dieser Zeit abwechselnd vorkommen, ohne dass dies Aufschluss über die weitere Entwicklung zum/zur LeserIn gibt. Das Lesen in der Pubertät kann eskapistisch sein oder ganz aufhören – in jedem Fall tritt nach den krisenhaften Zuständen eine Konsolidierung ein, wenn die Vorzeichen für eine gelingende Lesesozialisation günstig sind. Die Krise kann überwunden werden und zieht einen weiteren Kompetenzzuwachs nach sich. Möglicherweise passiert auch eine genderspezifische Ausdifferenzierung der Genrepräferenzen.¹³⁴ Sicherlich konstituiert sich hier die Zukunft als LeserIn oder NichtleserIn.¹³⁵

¹²⁹ Graf: Lesegenese, 2011. S. 73

¹³⁰ ebd.

¹³¹ ebd. S. 77

¹³² vgl. ebd. S.73

¹³³ ebd. S. 77

¹³⁴ Graf, 2011. S. 91ff

¹³⁵ Vgl. ebd. S. 85

2.8 Modi des Lesens – Zielhorizont gelungener Lesesozialisation

Der Idealfall gelungener Lesesozialisation tritt ein, wenn sich der Leser in allen Lesemodi (vgl. Abb. 4) kompetent bewegen kann und will sowie die Textauswahl und den Leseprozess seinen Bedürfnissen anpassen kann. Obwohl das Schaubild die Modi an das Ende der Lesesozialisation stellt, erscheinen sie nicht plötzlich im Erwachsenenalter. Nach und nach werden sie erworben und geübt, je nach interner und externer Motivation und biografischen Voraussetzungen. Wie die einzelnen Lesemodi beschaffen sind und wann sie prototypisch entstehen, wird im Folgenden umrissen.

Intimes Lesen

Dieser Modus meint ein intensives, lustvolles Lesen, das in der Kindheit beginnt, unmittelbar nach dem Schriftspracherwerb. Es ist geprägt von identifikatorischen und genussvollen Leseerlebnissen. In den Lektüreautobiografien wird es meist stereotyp bewertet mit Ausdrücken wie „fesseln“, „packen“, „mitfiebern“¹³⁶ oder Ähnlichem. Bei späteren Viel-LeserInnen, die sich nach der Lese Krise der Pubertät auch der Belletristik zuwenden, bleibt dieser Modus erhalten. Graf beruft sich auf die Untersuchungen der Stiftung Lesen zum Unterhaltungslesen und nimmt an, dass „das intime Lesen als verbreitetste Form der privaten Lektüre vorzustellen“¹³⁷ ist. Auf Lektüre für Erwachsene bezogen, tritt dieser Modus besonders – jedoch nicht nur – bei der Lektüre fiktionaler Texte und hier besonders bei trivialer Literatur auf.

Pflichtlektüre

Auch dieser Modus bildet sich mit dem Beginn der schulischen Laufbahn aus, sobald eben im Ausbildungskontext gefordert wird, einen bestimmten Text zu einer bestimmten Zeit zu lesen. Wie erfolgreich dieser Modus gemeistert wird, hängt von der extrinsischen Motivation durch die Lehrkräfte ab, aber auch von der inneren Bereitschaft der SchülerInnen, die Mühen auf sich zu nehmen. Nicht zuletzt ist natürlich die kognitive Disposition entscheidend, die zuerst die Möglichkeit des Schriftspracherwerbs bedingt. Die Gratifikationen sind sekundär. Die Textauswahl, auf die dieser Modus sich bezieht, ist ebenfalls fremdbestimmt.

¹³⁶ Vgl. Graf, 2004, S. 49 und 56

¹³⁷ Ebd. S. 49

Wie die schulische Lektüre in der Sekundarstufe empfunden wird und ob sie ebenso ambivalent wahrgenommen wird, wie es Graf für die „Oberstufe“ nachweist, danach muss im empirischen Teil der Arbeit gefragt werden.

Instrumentelles Lesen

Graf bezeichnet diesen Lesemodus als „Mindestanforderung“ der Lesesozialisation, insofern er als „basale“ Fähigkeit gesehen werden kann, das Lesen als Mittel zum jeweiligen „Zweck“ zu gebrauchen.¹³⁸ Er dient der Wissensbeschaffung und unterscheidet sich von der reinen Pflichtlektüre durch Freiwilligkeit und ist damit „selbstbestimmt“¹³⁹. Dennoch kann auch Pflichtlektüre in diesem Modus rezipiert werden. Mit Blick auf die gegenwärtige Mediengesellschaft erstreckt sich dieser Modus auf das Lesen der Tageszeitung oder auch auf die Konsultation von digitalen Medien, wie Wikipedia, und gewinnt, meiner Ansicht nach, dabei an Komplexität. Dieser Modus weist eine geringe Bindung an Printmedien auf und lässt sich niederschwellig in den digitalen Bereich überführen.¹⁴⁰

Konzeptlesen

Konzeptlesen ist verwandt mit dem instrumentellen Lesen, geht aber darüber hinaus und erfordert eine größere intrinsische Motivation. Wie das instrumentelle Lesen dient es auch der Sammlung von Informationen, betrifft aber ein Thema als Ganzes. Es wird so lange gelesen, bis nach der Meinung des/der LeserIn genügend Wissen generiert ist. Dies kann sich auf ganz verschiedene Bereiche beziehen, wie etwa umfassende kanonisch-literarische Bildung oder ein bestimmtes Genre, bestimmte AutorInnen und dergleichen. Der Beweggrund für diese Art von Lesen ist die subjektive Bedeutsamkeit und sie wird als „emotional befriedigend“¹⁴¹ empfunden.

Partizipatorisches Lesen

Einfach ausgedrückt ist dies Lesen, um mitreden zu können. Dieser Modus kann sich auf „fiktionaler wie auf non-fiktionaler Texte beziehen“¹⁴². In beiden Fällen dient er dazu, an sozial-kommunikativer Praxis teilzuhaben. Internet und Periodika als spezielle

¹³⁸ Graf, 2011, S. 129

¹³⁹ Garbe, et al., 2009 S. 176

¹⁴⁰ Graf, 2004. S. 47

¹⁴¹ Garbe, et al., 2009. S. 176

¹⁴² Garbe, et al., 2009. S. 177

Textlieferanten für das partizipatorische Lesen spielen eine Rolle für die öffentliche, nach außen gerichtete Kommunikation.¹⁴³ Aber auch der alltägliche, private Austausch über das Gelesene ist eine Facette des partizipatorischen Lesens.¹⁴⁴ Im Gegensatz zum Konzeptlesen ist dieser Modus durch äußerliche Gratifikationen bestimmt und hat so zwei Phasen, um verwirklicht zu werden, nämlich das Lesen selbst und die Anschlusskommunikation. Dieser Lesemodus tritt gegenwärtig auch in Verbindung mit sozialen Medien auf. Auch das Lesen von Kommentaren, die in diversen Plattformen und Netzwerken zu Videos oder Bildern gepostet werden, ist ein Aspekt dieses Modus.

Lesen zur diskursiven Erkenntnis und ästhetisches Lesen

Diese beiden Lesearten sind insofern ähnlich, als sie für den/die LeserIn Selbstzweck sind. Das ästhetische Lesen findet dann statt, wenn der Genuss von Sprachmelodie und Form motivieren und die Leselust nicht durch das „gefesselte Eintauchen“ funktioniert, sondern wenn es um eine ästhetische Erfahrung geht. Das Lesen zur diskursiven Erkenntnis dient zur individuellen, forschenden, epistemischen Erfassung von Phänomenen. Bei beiden Modi wird der Text „nicht in Gebrauch genommen“ und beide brauchen höchste Lesekompetenz und -motivation.

2.9 Ko-Konstruktion von Lesesozialisation

Das „Modell der soziologischen Erklärung“ wurde bereits angesprochen. Konkret bewegt sich dieses auf der Makro- und der Mikroebene der Sozialisation. Die Makroebene kann man als „die Gesellschaft“ annehmen. Normen und Werte, synchron und diachron veränderlich, werden an das Individuum auf der Mikroebene herangetragen. Wird dieses Modell noch um eine mittlere Ebene der Sozialisationsinstanzen (Mesoebene), also Familie, Schule, Peergroup, ergänzt, erhalten wir ein Modell, das die Ko-Konstruktion von Lesesozialisation veranschaulichen kann.

Wie Garbe feststellt, kann es Phänomene des „sozialen Wandels“ beschreiben.¹⁴⁵ „Sozialer Wandel“ läuft in drei Schritten ab. Die Bedingungen, Erwartungen und Alternativen, die in einer konkreten Situation auf der gesellschaftlichen Makroebene gegeben sind, werden an einen individuellen Akteur herangetragen. Dies nennt Esser die „Logik der Situation“. Zur Beschreibung dieser Situation werden sogenannte

¹⁴³ Graf, 2011 S. 134

¹⁴⁴ Ebd. S. 133

¹⁴⁵ Garbe et al., 2010. S. 173,

„Brückenhypothesen“¹⁴⁶ verwendet, die eine Verbindung zwischen der Situation selbst und den Vorstellungen und Modellen des Akteurs von einer Situation herstellen.¹⁴⁷ Im zweiten Schritt kommt die „Logik der Selektion“ auf der Mikroebene des einzelnen Akteurs zum Tragen. Die Handlungsalternativen werden bewertet und diese Logik der Selektion führt schließlich zur Handlung selbst, die sich weiter auf der Mikroebene abspielt,¹⁴⁸ aber – das nennt Esser die „Logik der Aggregation“ – auf das kollektive Explanandum einwirkt und es so verändert.¹⁴⁹

Wie kann diese Theorie nun die Vorgänge der Lesesozialisation beschreiben? Im Falle

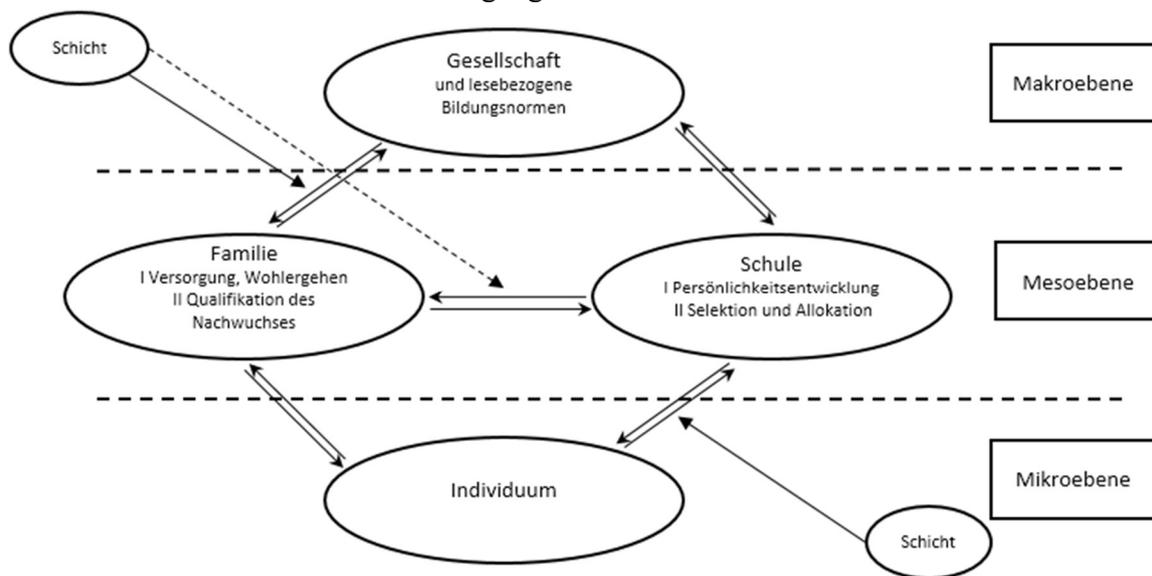


Abbildung 5 Schema der Ko-Konstruktion von Lesesozialisation. Eigene Abbildung nach Garbe, 2010

der Familie sind die Sozialisationsvorgänge relativ gut dokumentiert. In der Literatur zur Lesesozialisation wird von einem „Negativfall“ und einem „Positivfall“¹⁵⁰ oder auch vom „Engels- und Teufelskreis“¹⁵¹ gesprochen. Zuerst kann man die Ebenen der Lesesozialisation konkretisieren. Gesellschaftlich gesehen gibt es ohne Zweifel lesebezogene „Bildungs- und Verhaltensnormen“¹⁵², die eine starke schriftsprachliche Ausrichtung aufweisen. Auf der Makroebene steht also fest, dass Lesen und damit

¹⁴⁶ Hartmut Esser: Soziologie: Allgemeine Grundlagen. 3. Aufl. Frankfurt, New York: Campus, 1999. S. 94

¹⁴⁷ Ebd.

¹⁴⁸ Ebd. S. 95f

¹⁴⁹ Esser, 1999. S. 96f

¹⁵⁰ Norbert Groeben, Sacha Schroeder: Versuch einer Synopse. Sozialisationsinstanzen – Ko-Konstruktion. In: Norbert Groeben, Bettina Hurrelmann (Hg.): Lesesozialisation in der Mediengesellschaft. Ein Forschungsüberblick. Weinheim: Juventa, 2004. S. 306f

¹⁵¹ Garbe et al., 2009. S. 200

¹⁵² Garbe et al., 2010, S. 182

verbundene Fertigkeiten und in weiterer Folge Bildung und Lese- bzw. Medienkompetenz einem „gesellschaftlich handlungsfähigen Subjekt“ eigen sein müssen. Wie die Mesoebene, hier also einerseits die Familie, andererseits auch die Schule, mit diesen Normen umgeht, ist für dieses Modell von eklatanter Bedeutung. Auch an die Familie werden Normen herangetragen. Bei Groeben und Garbe ist es einerseits die Norm, als Refugium zu dienen. Die Familie soll ein Ort der „Lebensfreude“ jenseits gesellschaftlicher Leistungszwänge¹⁵³ sein. Die zweite Norm sei es, den Kindern die Teilhabe an gesellschaftlichen Aufgaben zu ermöglichen und sie für ihre Bewältigung zu qualifizieren.¹⁵⁴ Vor allem die zweite Norm ist eine Referenz auf die gesellschaftlich anerkannte Bildungsnorm.

Die Frage nach gelingender oder nicht gelingender Lesesozialisation scheint in hohem Maße davon abzuhängen, wie mit diesen beiden Normen in den einzelnen Familien umgegangen wird. Groeben und Schröder nehmen an, dass in den unteren Schichten der Gesellschaft eher der ersten Norm große Bedeutung beigemessen wird und die zweite Norm eher vernachlässigt wird. Hurrelmann weist in ihrer Studie nach, dass das Bildungsniveau der Familie damit korreliert, wie sehr die Leseentwicklung der Kinder unterstützt wird.¹⁵⁵ Daher wird auch – prototypisch – die schriftferne Lebenswelt reproduziert. Mangelnder Stellenwert von Schrift und mangelnde Leseanregungen sind die Folge. „Literale Aktivitäten werden als ‚fremde‘ und leistungsbezogene Tätigkeiten“¹⁵⁶ gesehen. „Prä- und paraliterarische Kommunikationsformen“ kommen selten vor und auch die medienbezogene Anschlusskommunikation ist nur in eingeschränktem Maß vorhanden.¹⁵⁷ Wenn aber Formen der Schriftkultur oder der Literarität vorkommen, haben sie einen stark normativen Charakter, der sich sicher mit der eingeschränkten Kompetenz der Eltern und ihrem weniger selbstverständlichen Umgang mit Literarität und Literalität erklären lässt.¹⁵⁸

Im Gegensatz dazu ist der Umgang mit Schrift in Familien mit höherem Bildungsniveau durch große Selbstverständlichkeit geprägt. Die beiden Normen Lebensfreude und Bildung schließen einander nicht aus, sondern werden ergänzend verstanden. Lesen ist

¹⁵³ Groeben, Schroeder, 2004. S. 313

¹⁵⁴ Ebd.

¹⁵⁵ Hurrelmann, et al., 2004. S. 388

¹⁵⁶ Groeben, Schroeder, 2004. S. 313

¹⁵⁷ Garbe et al., 2009. S. 185

¹⁵⁸ Groeben, Schroeder, 2004. S. 315

nicht nur wichtig, um sich zu bilden, es macht auch Freude und es ist ein wesentlicher Bereich der Kommunikation in der Familie. Das Kind sieht LeserInnen und kritische Medienrezeption, es hat „role-models“, die es nachahmen kann, und genügend Leseanregungen in seinem Lebensumfeld.¹⁵⁹

2.9.1 Problematisierung des prototypischen Negativ- und Positivfalles

Nun kann man sicher nicht leugnen, dass förderliche und hinderliche Dynamiken für eine gelingende Lesesozialisation gibt. Die allzu große Konzentration auf den prototypischen Fall kann jedoch leicht zu einer Einengung des Sichtfeldes führen. Aus diesem Grund möchte ich hier einige Gedanken anführen, die über die Dichotomie „Engels- und Teufelskreis“ hinausgehen. Es liegen keine empirischen Befunde vor, jedoch hat meine Arbeit als Lehrerin gezeigt, dass auch in sogenannten bildungsfernen Familien Bildung und die Qualifikation für „gesellschaftliche Aufgaben“¹⁶⁰, oft als „gutes Leben“ beschrieben, einen äußerst hohen Stellenwert haben. Jede Mutter und fast jeder Vater, die mir bislang begegnet sind, und die meisten SchülerInnen, die ich unterrichte, beurteilen Bildung als etwas, das sie weiterbringen kann, das gute Aussichten auf einen Beruf bedingt und das generell ein gutes, zufriedenes Leben ermöglicht. Wenn man in die Klasse fragt: Wer möchte seine Noten verbessern?, heben alle die Hand. Eltern, die zu Gesprächen in die Schule kommen, wünschen sich alle, dass ihre Kinder lernen und „weiterkommen“. Auch gutes Benehmen, Auftreten und Haltung sind Werte, die Eltern einfordern und als wichtig beurteilen.

Allerdings sind die Strategien, diese Inhalte zu transportieren, nicht in gleichem Maß vorhanden. Es herrscht große Ratlosigkeit darüber, wie Kinder zum Lernen allgemein oder zum Lesen im Besonderen zu motivieren sind. Es ist vielen Eltern, vor allem jenen aus anderen Kulturkreisen als dem deutschsprachigen, nicht klar, was von einem Schulkind im jeweiligen Alter in unseren Schulen erwartet wird und in welchem Ausmaß unsere Gesellschaft und auch unser Schulsystem davon ausgehen, dass gewisse Inhalte, Werte, Haltungen und Fähigkeiten von den Familien vermittelt werden. Sie gehen oft davon aus, dass dies Aufgabe der Schule sei. Dass Lesen eine Tugend und für das weitere Fortkommen und die glückliche Zukunft des Kindes essentiell ist, wird zwar nicht verneint, dass es allerdings zu einer akzeptierten Norm auch für das Kind wird, bringen

¹⁵⁹ ebd. 316ff

¹⁶⁰ vgl. Hurrelmann, 2002. S. 16

viele Familien nicht zustande. Für außenstehende BeobachterInnen ist es evident, dass Kinder die Haltung ihrer Eltern zum Lesen und Lernen reproduzieren. Meine These ist also: Die Qualifizierungsnorm ist in Familien mit schriftfernen Lebenswelten ebenso anerkannt wie in Familien aus anderen Schichten, die Strategien zur Aneignung von diesen Qualifikationen sind allerdings nur rudimentär ausgeprägt oder nicht in der Art vorhanden, wie sie im schulischen Zusammenhang erwartet werden. Das kulturelle Kapital in Form von Büchern, qualitativ hochwertigen Zeitungen und Zeitschriften, Theaterbesuchen oder die Anschlusskommunikation, die zweifellos ein wichtiger Bestandteil familiärer Vermittlung von Medienkompetenz ist, fehlt. Textrezeption, die über den basalen Gebrauch hinausgeht, wird als „fremd“ betrachtet und „nichts für uns“ oder aber, durch die fehlende Medienkompetenz der Eltern, mit den Attributen schwer verständlich und mühsam besetzt.¹⁶¹ Sieht ein Kind niemals jemanden beim (genussvollen Buch-)Lesen, wird es kaum auf die Idee kommen, dass Lesen etwas Lustvolles sein kann. Als nicht zufriedenstellend empfinde ich die Benennung der „Lebensfreude“-Norm.¹⁶² Die Einengung dieser Norm durch den Begriff „Lebensfreude“ erscheint mir unpräzise und widersprüchlich. Gerade jene Gesellschaftsschichten, denen diese Norm zugeordnet wird, müssen einen Großteil familiärer Ressourcen für den Bereich der Existenzsicherung verwenden. Man könnte Lebensfreude durch „Bedürfnisse“ ersetzen oder auch durch „Regeneration und Stabilisierung“¹⁶³.

Zustimmen kann ich den Interpretationen von Groeben und Schröder dann wieder, wenn festgestellt wird, dass sich in bildungsnahen Familien die Norm „Bedürfnisse“ und die Qualifikationsnorm ergänzen und befruchten.¹⁶⁴ In vielen Familien, die einen eher niedrigen sozialen und sozioökonomischen Status aufweisen, scheint die Verwirklichung der Norm „Regeneration und Stabilisierung“ die Norm „Qualifikation“ zu behindern oder gar auszuschließen. Durch knappe zeitliche Ressourcen und mangelnde Fähigkeit, die Kinder in der Familie zu bilden, können großer Druck und Konfliktsituationen entstehen, die eine fruchtbare Leseförderung verhindern.¹⁶⁵ Dennoch: Die Normen sind vorhanden und im Sinne der „verantworteten Elternschaft“ in allen Schichten ausgeprägt. Wie sie

¹⁶¹ Garbe et al., 2010. S. 185

¹⁶² Groeben, Schroeder, 2004. S. 314

¹⁶³ Günter Burkart: Familiensoziologie. utb, 2008. S. 145f

¹⁶⁴ Vgl. Garbe et al., 2010. S. 185 und Hurrelmann, 2006b

¹⁶⁵ Groeben, Schroeder, 2004. S. 316

umgesetzt werden und in welchem Maß der Versuch besteht, diese Umsetzung an andere Sozialisationsinstanzen auszulagern, muss auf einem anderen Blatt stehen.

2.9.2 Familie und Schule – Sozialisationsinstanzen des Lesens

Fassen wir nun diese Aspekte für unser Thema zusammen. Auf der Makroebene finden wir die Norm oder Leitidee des „gesellschaftlich handlungsfähigen Subjekts“, die ohne Zweifel die Forderung nach Bildung in sich trägt, aber auch nach der Herstellung und Gewährleistung von Leistungsfähigkeit, Eigenständigkeit oder Persönlichkeitsbildung und dergleichen. Auf der Mesoebene finden sich die Sozialisationsinstanzen Schule und Familie. Für beide gilt: Sie tragen die Verantwortung dafür, dass das Individuum (in diesem Fall das Kind) zu einem „gesellschaftlich handlungsfähigen Subjekt“ wird, also die Norm so gut wie möglich erfüllt. Das Lesen als Kompetenzbündel ist hier einerseits ein Mittel zum Zweck, als auch ein Selbstzweck.¹⁶⁶ Wächst das Kind in einem lesefreundlichen familiären Klima auf, sieht es LeserInnen als „role models“, wird ihm vorgelesen, erschließen „kompetente Andere“ wertschätzend zugewandt Literatur mit dem Kind, gibt es Leseanregungen in der Umgebung, so ist es gut möglich, dass das Kind selbst zum Leser wird. Hat es dann auch noch einen lesefördernden Unterricht in der Schule, der neben dem Erlernen der Kulturtechniken Lesen und Schreiben auch noch die Begeisterung für Texte entfachen kann, so steht einer positiven Prognose in Bezug auf kompetentes Lesen nichts im Wege. Fällt die Sozialisationsinstanz Schule als positiver Einfluss weg, so zeichnet sich ab, dass dennoch wahrscheinlich aus dem Kind eine Leserin oder ein Leser wird. Die häufig als für die Lesemotivation hinderlich beschriebene Pflichtlektüre im Deutschunterricht, vor allem in der Oberstufe¹⁶⁷, kann besser bewältigt werden, wenn ein gutes Leseklima in der Familie vorherrscht. Auch die soziale Schicht spielt hier eine Rolle: Eher wird dieses gute Leseklima in einer Familie vorhanden sein, die zur Mittelschicht gerechnet wird oder gemeinhin als „bildungsbürgerlich“ bezeichnet werden kann. Fällt aber die Familie als Sozialisationsinstanz weg, so fehlt nicht nur die nötige Förderung des Elternhauses für schulische Belange ab dem sechsten Lebensjahr, sondern vor allem die prä- und paraliterarische und vorliterale Erfahrung.¹⁶⁸ Oft gibt es keine initiierten Berührungspunkte mit Literatur und Schriftlichkeit. All das müsste später von der Schule

¹⁶⁶ Zu den Lesenormen vgl. Abschnitt 2.1 dieser Arbeit, Hurrelmann, 2002 und Groeben, Schröder, 2004.

¹⁶⁷ Vgl. Graf, 2011

¹⁶⁸ Garbe, Holle, von Salisch, 2006. S. 131

kompensiert¹⁶⁹ werden. Das dafür vorgesehene Motivationsprogramm greift dann aber vor allem in der Sekundarstufe I zu kurz, da die Fähigkeiten auf der Prozessebene noch nicht oder nur ungenügend erworben wurden.¹⁷⁰ Eine Sekundarstufe II wird vielleicht gar nicht erreicht oder auch nicht angestrebt. Dann endet die Schullaufbahn mit dem Eintritt in das Berufsleben und die bis dahin nicht erlangte Lesekompetenz wird sich mit großer Wahrscheinlichkeit auch später nicht einstellen. Gerade an diesem Punkt stehen die Jugendlichen, die ich interviewt habe. Welche Dynamiken, seien sie positiv oder negativ, sich nachweisen lassen und welche „Phänomene sozialen Wandels“ man in den Zeugnissen auffinden kann, zeigt der zweite Teil dieser Arbeit.

¹⁶⁹ Hurrelmann, 2002

¹⁷⁰ Rosebrock, Nix, 2014

3. Empirische Untersuchung

Alle bisher genannten theoretischen Ansätze, Modelle und Curricula bilden die Basis für den empirischen Teil dieser Arbeit. Die Untersuchung besteht aus zehn Einzelfallstudien, die wiederum auf zehn Interviews basieren.

3.1 Sample

Stichprobenziehung erfolgt einerseits als „anfallende Stichprobe“¹⁷¹. Die interviewten Jugendlichen sind SchülerInnen an der Schule, an der ich unterrichte. Andererseits sind es „kritische Fälle“¹⁷² in dem Sinne, dass es sich um sogenannte „Lese-Risikoschüler“¹⁷³ handeln kann, die in großer Dichte in der städtischen Pflichtschule mit hohem Anteil an SchülerInnen mit Migrationshintergrund und nicht-deutscher Erstsprache zu finden sind.¹⁷⁴

Die Interviewten sind Schülerinnen und Schüler einer NMS im 11. Wiener Gemeindebezirk, an der ich seit 2014 unterrichte. Die Schule ist eine sogenannte Brennpunktschule. Eine Schule also, die durch eine sozialindizierte Mittelvergabe mehr Geldmittel zugesprochen bekommt, um Benachteiligungen auszugleichen. Der Sozialstatus nach der Erhebung der Bildungsstandards im Fach Deutsch, April 2016, setzt sich aus 41% im unteren Viertel, 56% in den mittleren 50% und 4% im oberen Viertel der österreichischen Verteilung zusammen. Dieser wird unter anderem an den Parametern „Beruf der Eltern“, „höchste abgeschlossene Ausbildung der Eltern“ und „Anzahl der Bücher im Haushalt“ gemessen. Dies zeigt, dass es an der Schule erheblich mehr Kinder aus Familien des sozioökonomisch benachteiligten Bevölkerungsteils gibt als in Gesamtösterreich. 57% der SchülerInnen geben an Migrationshintergrund zu haben und 64% eine andere Erstsprache als Deutsch.¹⁷⁵

Die Erhebung des Selbstkonzeptes im Zuge der BIST D8 2016 zeigt ein stabiles Selbstkonzept der SchülerInnen in Bezug auf das Fach Deutsch und in Bezug auf das

¹⁷¹ Margrit Schreier: Qualitatives Untersuchungsdesign. – In: Norbert Groeben, Bettina Hurrelmann (Hg.): Empirische Unterrichtsforschung in der Literatur- und Lesedidaktik. Ein Weiterbildungsprogramm. Weinheim, München: Juventa, 2006. S. 347

¹⁷² Ebd.

¹⁷³ Vgl. zum Begriff: Bruneforth, 2016.

¹⁷⁴ BIFIE (Hrsg.): Schulbericht Teil 1. Rückmeldung an die Schulleitung und Schulpartner. Standardüberprüfung D8 – 2016 Rückmeldung der Ergebnisse Ihrer Schule. Schule: NMS Rzehakgasse. Adresse: Rzehakgasse 7, 1110 Wien. Schulkennzahl: 911032. Schulinterner Druck, 2017. S. 7 und S. 53 (Informationen zum „Fairen Vergleich“, Merkmale)

¹⁷⁵ Ebd. S. 7

Lesen. Bei 51% und 27% ergibt die Auswertung der Items „eher hoch“ oder „hoch“ für das Fach Deutsch, für den Teilbereich Lesen sogar 58% und 28%. Die Freude am Lesen allerdings wird von der Hälfte der Befragten als eher niedrig eingestuft.¹⁷⁶ Die Kompetenzmessung in allen Bereichen ergab für den Standort im fairen Vergleich ein erwartbares Ergebnis.¹⁷⁷

Aus vier vierten Klassen wurde in nur zwei die Einladung zum Interview ausgegeben. Vorgabe war dabei, dass keine Kinder befragt werden sollten, die von mir direkt unterrichtet werden. Nach einer kurzen Vorstellung meines Projektes verteilte ich einen Elternbrief an die SchülerInnen. Wer den Abschnitt von einer/m Erziehungsberechtigten unterschrieben abgab, war zum Interview angemeldet. Aus einer Population von knapp vierzig Kindern meldeten sich etwa 13 Schülerinnen und Schüler, zwei Mädchen und ein Junge meldeten sich nachträglich ab, zwei Mädchen kamen wieder hinzu, sodass sich eine Verteilung von sieben Schülerinnen und drei Schülern ergab. Die Verteilung der Herkunft der Eltern und der Erstsprache entspricht weitgehend dem schulischen Durchschnitt. Alle SchülerInnen sind dreizehn oder vierzehn Jahre alt und besuchen die achte Schulstufe Pflichtschule, also die vierte Klasse NMS. Alle SchülerInnen meldeten sich freiwillig und wussten bei ihrer Anmeldung, dass das Thema des Interviews Lesen und Medien sein wird. Insofern ist es denkbar, dass sich vor allem Kinder meldeten, die auch der Meinung sind, zu dem Thema etwas beitragen zu können. In zwei Fällen erkundigten sich Schülerinnen, ob ihre Deutschkenntnisse ausreichend sind. Zwei der Schüler „warnten“ mich im Vorfeld, dass sie wenig zum Thema Lesen beitragen können.

3.2 Interviewleitfaden – Konzeption und Grundlagen

Grundsätzliche gedankliche Basis des Leitfadens sind zwei Zugänge: erstens der prototypische Verlauf der Lesesozialisation nach Garbe und Graf und der Abschnitt, an dem die TeilnehmerInnen zum Zeitpunkt der Untersuchung stehen, nämlich am Ende ihrer Pflichtschullaufbahn. Dieser nach Graf krisenhafte Abschnitt der Lesesozialisation interessiert besonders, da sich im Zusammenhang mit der Pubertät und dem Ende der Pflichtschullaufbahn wesentliche Veränderungen ergeben und der Übertritt ins Erwachsenenleben stattfindet. Dies führt auch zum zweiten Aspekt der Auswertung, nämlich der Untersuchung von Selbstkonzepten.

¹⁷⁶ BIFIE, 2017. S. 8

¹⁷⁷ Ebd. S. 50

Das Konzept zur wissenschaftlichen Aufarbeitung von Lesebiografien schlägt einen Raster vor, der zur Auswertung dient.¹⁷⁸ Dieser ist gemeinsam mit dem „Leitfaden: Interviews mit Hauptschulabsolventen“ von Pieper, Rosebrock et al.¹⁷⁹ Grundlage für den Leitfaden dieser Untersuchung.

Einleitend gibt die Interviewerin in der Vorrede einige Informationen zu Sinn und Ablauf der Untersuchung. Anschließend wird die momentane Mediennutzung erfragt. Anhand eines Tagesablaufes und Nachfrage wird erhoben, welche Medien gegenwärtig auf welche Weise genutzt werden.¹⁸⁰ Nächstes Thema ist die familiäre Situation und Situationen von Mediennutzung im biografischen Kontext. Hier fließen neben der o.a. Studie auch die Erkenntnisse über den prototypischen Verlauf von Lesesozialisation aus den Untersuchungen von Garbe et al. ein.¹⁸¹ Es wird auch nach der Rolle der Peers im Lesesozialisationsprozess und nach der Anschlusskommunikation unter den Freunden und Freundinnen der Jugendlichen gefragt.

Nun geht der Leitfaden zum schulischen Bereich über. In Anlehnung an die Studie von Pieper, Rosebrock et al. sollen Informationen zum jeweiligen Deutschunterricht gesammelt werden. Die interviewten SchülerInnen werden zu Förder- und Motivationsmaßnahmen befragt und wie sie diese empfinden. Auch zu den Methoden des Deutschunterrichts sollen sich die InterviewpartnerInnen äußern.

Letzter Punkt und ebenso wesentlicher wie komplexer Bereich ist die Frage nach dem Selbstkonzept. Der Leitfaden bedient sich inhaltlich bei Items aus dem „Fragebogen zur habituellen Lesemotivation“, beim Punkt „Selbstkonzept“.¹⁸² Da es sich aber um ein narratives, leitfadengestütztes Interview handelt, wurde versucht, die Frage offen zu gestalten und die Interviewten zum Erzählen anzuregen. Auch nach den vorgefassten Meinungen der SchülerInnen zum Konzept Leser wird gefragt. Dies soll zum Nachdenken anregen, andererseits mögliche Diskrepanzen zwischen Konzept und Selbstkonzept zeigen. Das Nachdenken und Reden über die Frage, was ein Leser überhaupt ist, kann es erleichtern, ein Urteil über sich selbst als Leser abzugeben.

¹⁷⁸ Ebd.

¹⁷⁹ Pieper, Rosebrock, et al., 2004. S. 244f

¹⁸⁰ Vgl. Pieper, Rosebrock, et al., 2004. S. 244

¹⁸¹ Garbe, Holle, von Salisch, 2006. S. 168 – 221 und Garbe, et al. 2009.

¹⁸² Vgl. Möller, Bonerad: Fragebogen zur habituellen Lesemotivation. – In: Psychologie in Erziehung und Unterricht. 4/2007. München: Reinhardt, 2007. S. 259-267

3.3 Methode

Die vorliegende Studie greift methodisch auf halbstandardisierte Leitfadeninterviews zurück, die mittels einer qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring sowie hermeneutisch-interpretativ ausgewertet wurden. Grundlage der Auswertung sind wortgetreue, vollständige Transkriptionen, die dialektale Färbung berücksichtigen. Gesprächspartikel und außersprachliche Merkmale sind dann berücksichtigt, wenn sie dem genauen Verständnis des Textes dienlich sind.

Die Transkripte werden durch eine Kombination aus Zusammenfassung und inhaltlicher Strukturierung ausgewertet. Die Zusammenfassung dient dazu „das Material so zu reduzieren, dass die wesentlichen Inhalte erhalten bleiben, durch Abstraktion ein überschaubares Korpus zu schaffen, der immer noch Abbild des Grundmaterials ist.“¹⁸³

Mayring legt als Ziel der Strukturierung fest, „bestimmte Aspekte aus dem Material herauszufiltern, unter vorher festgelegten Ordnungskriterien“.¹⁸⁴ Dies bewirkt einerseits die Paraphrase, andererseits die Einordnung in ein Kategoriensystem. Die Bildung dieses Kategoriensystems¹⁸⁵ erfolgte deduktiv anhand der Vorschläge, die Garbe in ihrem Arbeitsbuch zur wissenschaftlichen Aufarbeitung einer Lesebiografie gibt.¹⁸⁶ Durch mehrere induktive Revisionen wurden die Kategorien während der Auswertung der Interviews immer wieder angepasst. Ankerbeispiele bilden die Vorschläge von Garbe und Graf zu den einzelnen Themenbereichen, die in großer Zahl vor allem bei Graf vorhanden sind. Da die Fragen des Interviews bereits sehr stark an die späteren Kategorien gebunden sind, bestand keine Notwendigkeit, Kodierregeln zu erstellen.

Die Fallstudien sind ungefähr in zwei Bereiche gegliedert. Der erste Teil, der sich mit der gegenwärtigen Situation und der medialen Biografie beschäftigt, soll Informationen sammeln, sortieren und die Aussagen der Interviewten teilweise im Zitat, teilweise als Paraphrase wiedergeben. Deutende Vorgänge können nicht völlig aus diesem Bereich ausgenommen sein, dennoch liegt das Hauptaugenmerk auf dem Zusammentragen von Informationen. Der zweite Bereich ist stärker interpretativ und wird die Ergebnisse mit

¹⁸³ Philipp Mayring: Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. 12. überarb. Aufl. Weinheim, Basel: Beltz, 2015. S. 67

¹⁸⁴ Ebd.

¹⁸⁵ Siehe Anhang.

¹⁸⁶ Christine Garbe, Maik Philipp, Nele Ohlsen: Lesesozialisation. Ein Arbeitsbuch für Lehramtsstudierende. Stuttgart: UTB, 2009. S. 221-224

den theoretischen Erkenntnissen des ersten Teils der Arbeit verknüpfen. Hier werden die vorkommenden Lesemodi analysiert, Konzept und Selbstkonzept betrachtet. Ein Fazit über das ganze Interview und ein kurzer Ausblick schließen die Fallstudie ab.

Reflexionen zur Durchführung

Im Rückblick weist die gewählte Vorgehensweise neben den Vorteilen der unkomplizierten Durchführbarkeit und großen Unmittelbarkeit Grenzen auf. Diese sind vor allem in der mangelnden Erfahrung¹⁸⁷ der Interviewerin auszumachen. Werturteile und Affirmationen völlig aus dem Interview heraus zu halten war, trotz großer dahingehender Bemühungen, nicht gänzlich möglich. Wir kamen bisweilen „ins Plaudern“, was die Unterschiedlichkeit der Interviews verstärkte. Nicht alle Aspekte wurden bei allen interviewten Jugendlichen gleichermaßen angesprochen. Durch den Gesprächsverlauf ergaben sich in manchen Interviews Schwerpunkte, die in anderen gar nicht angesprochen wurden. So kann auch hier ein oft genannter Nachteil von Leitfadeninterviews genannt werden: die Hingabe an den Gesprächsfluss verursacht Einbußen an Vergleichbarkeit. Innerhalb der Grenzen des Leitfadens konnten große Unterschiede im Gesprächsverlauf entstehen.

Die tatsächlichen Lesefertigkeiten der befragten SchülerInnen wurden nicht erhoben. Das Selbstkonzept und das Abschneiden bei einer Testung kann also nicht verglichen werden. Die Entscheidung gegen eine solche Erhebung erfolgte bewusst und der Vergleich zwischen Leseleitung und Selbsteinschätzung bleibt ein Desiderat.

Ebenfalls nicht gezielt erfragt wurden Konzepte der SchülerInnen zu Genres sowie Textsortenwissen. Was für die Interviewten eine (gute) Geschichte ausmacht, wurde, so es nicht spontan im Gesprächsverlauf angesprochen wurde, außer Acht gelassen. Auch die Rolle der Eltern über die primäre literarische und Lesesozialisation hinaus, wurde nicht gezielt in jedem Interview besprochen. Diesen beiden Aspekten ist die Arbeit aufgrund von Ungenauigkeiten in der Überarbeitung des Leitfadens verlustig gegangen.

Die Entscheidung für leitfadengestützte Interviews und damit den Kompromiss zu Lasten der Vergleichbarkeit einzugehen, zeigt sich auch in der abschließenden Auswertung. Die Fälle stehen für sich. Es konnten zwar Tendenzen und wiederkehrende Phänomene

¹⁸⁷ Christel Hopf: 5.2. Qualitative Interviews – ein Überblick. – In: Uwe Flick, Ernst von Kardorff, Ines Steinke (Hg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. 9. Aufl. Rowohlt Taschenbuchverlag: Reinbek, 2012. S. 359

isoliert werden. Für die Bildung eines neuen Modells oder eine Revision des bestehenden Modells der Lesesozialisation reichten die Daten nicht aus. Dennoch ermöglichte die vorliegende methodische Konzeption die Gegenüberstellung von Modell und Lebenswirklichkeit und die Erforschung dessen, was für die Gruppe der Pflichtschüler an dem Modell der prototypischen Lesesozialisation anwendbar und passend ist.

3.4 Fallstudien

3.4.1 Jana¹⁸⁸

Man sieht auf den ersten Blick, wie sportlich Jana ist, eher klein und drahtig. Sie trainiert bis zu fünf Mal in der Woche in ihrem Cheerleading-Verein und hat sich auch schon bei schulischen Leichtathletikbewerben hervorgetan.

Jana hat eine österreichische Herkunftsfamilie, die Familiensprache ist Deutsch. Sie ist ein Einzelkind und lebt gemeinsam mit beiden Eltern in einem Haushalt. Sie hat eine ruhige Art zu reden und ihre Antworten sind überlegt. Sie nimmt das Interview ernst und erzählt sehr offen über ihr Leben und ihre Geschichte.

Lesebiografie und Mediennutzung

Erste Berührungspunkte mit literarischer und literaler Kultur hat Jana bereits in der frühesten Kindheit. Sie erinnert intensive Vorlesepraxis von beiden Elternteilen. Dies ändert sich trotz eigener Lesefertigkeit nicht bald, sondern wird bis in die zweite Klasse Volksschule weitergeführt. Als Ursache dafür gibt Lara an, dass sie abends Angst hatte. Die Vorlesesituation bewertet sie so:

S: Wie war das für dich? Wie hast du das empfunden dieses Vorlesen? Wie war das für dich? Erzähl ein bissl!

J: Es is halt schön, weil dass dann wer da ist und dir was vorliest und du weißt, dass ... dass... Die Kindheit is auch einfach viel besser. (S4Z136-139)

Auch wenn sie nicht ganz die richtigen Worte zu finden scheint, steht doch außer Zweifel, dass sie das Vorlesen mit großer Geborgenheit verbindet. Das Kindsein in diesem Zusammenhang ist mit dem Vorlesen noch schöner als ohne. Die Nähe und Sicherheit, die die Anwesenheit der Eltern gibt, nimmt die Angst. Auf den Zusammenhang zwischen ihrer heutigen Lesepraxis und dem Vorlesen angesprochen, sagt sie:

J: Ich glaub schon. Weil so hab ich mich halt auch interessiert und früher hab ich schlecht gelesen. Und deswegen hab ich... Ich wollte auch gut lesen und alle haben besser in der Klasse gelesen als ich, halt. Und dann hab ich mir

¹⁸⁸ Name von der Verfasserin geändert.

einfach die Bücher angeschaut und hab gelesen und meine Oma hat gesagt, ich soll einfach auch am Abend lesen, auch wenn's mir jetzt nicht Spaß macht, oder so, aber es is einfach wichtig. Und irgendwann hab ich mir dann selbständig dann Bücher geholt, gelesen und ja! (S4Z141-146)

Nicht nur werden positive Gefühle durch das Vorlesen geweckt, sondern auch das Interesse an Schrift. Im weiteren Verlauf zeigt sich allerdings, dass hier keine ungebrochen verlaufende Lesebiografie vorliegt. Jana hat Schwierigkeiten beim Lesen in der Volksschule. Sie ist sehr kritisch mit sich und beurteilt ihre Lesekompetenz in der Volksschule als mangelhaft.

S: Wenn du an deine Schullaufbahn zurückdenkst. Wie wird da das Lesen gefördert? Oder wie wurde das Lesen gefördert.

J: In der Volksschule... Soll ich auch von der Volksschule? S: Jaja! Gerne.

J: Wir hatten immer eine Frau da und die kam jeden zweiten Tag und die hat sich immer die Kinder rausgesucht, die schlecht lesen konnten und da war ich halt dabei. Und das war in der von der ersten Volk bis zur vierten Klasse. Und in der Vierten konnte ich dann eigentlich schon richtig gut lesen und dann hat sie g'sagt, ich brauch nicht mehr zu ihr kommen. Da hab ich mich halt extrem gefreut, weil ich konnte wirklich früher hab ich nach jedem zweiten Wort Pause gemacht. Hab ich mich extrem gefreut. Dann hab ich halt weitergemacht und auch in der Schule lesen wir regelmäßig Bücher und deswegen glaub ich schon, dass es gut gefördert wird. (S6Z203-213)

Wie sie erzählt, erhält sie zusätzliche Förderung und hat den Willen und den Ehrgeiz, gut zu lesen. Das Gefühl, dass sie beim Lesen „eine der Schlechtesten in der Klasse“ ist lässt sie hart arbeiten, um dieses Defizit auszumerzen. Jana beginnt mit dem Anschauen von Büchern, irgendwann liest sie sie dann auch. Auf Anraten ihrer Großmutter liest sie täglich vor dem Einschlafen. Dies wird eine Gewohnheit, die sie bis heute beibehält.

S: Bücher?

J: Ja. Also am Abend, bevor ich schlafen geh, les ich immer ein paar Seiten von meim Buch, weil da kann ich einfach besser einschlafen.

S: Was liest du gerade?

J: Ich lese gerade Dork. Also soll ich's erklären? S: Ja gerne

J: Also da schreibt ein Mädchen. Wie in ein Tagebuch. Aber es ist halt erklärt alles, über das Leben in der Schule und so, und es ist auch auf lustig auch halt geschrieben. Und es macht mir Spaß zum Lesen. (S2Z45-50)

Die Mutter geht mit Jana früh in die Bibliothek und führt sie so in den Gebrauch derselben ein. Später besucht sie die Bücherei auch alleine oder mit Freundinnen und besorgt sich so Lesestoff. Man erkennt, dass sich aus einem schulischen Defizit und der Notwendigkeit zu üben eine stabile Lesepraxis entwickelt hat.

Heute liest Jana regelmäßig verschiedene Genres und sowohl Fiktion als auch Non-Fiktion.

S: Und was liest du da gerne? Was hast du für Vorlieben? Welche Bücher sollen das sein?

J: Zum Beispiel ich les auch gern so, also mich interessiert ja auch Geografie, das ist ja mein Lieblingsfach in der Schule. Und da hab ich auch Bücher von Amerika und da les ich extrem gern drinnen.

S: Mh. Super. Also auch Sachbücher?

J: Auf jeden Fall! (S2Z53-58)

Sie weiß auch genau, wie ein Buch sein muss, damit es ihr gefällt.

S: Und wenn es jetzt ein Roman oder so sein soll? Auch eher so Schulgeschichten? Oder Mädchenbücher? Oder was hast du da gern?

J: Jaaaa... auch. Aber ich find es is immer, also, mir wird das bisschen zu langweilig, wenns jetzt nur um ein Thema geht, also ich brauch da schon halt mehr drinnen.

S: Auch so Krimi, Thriller, Horror?

J: Les ich eigentlich selten...

S: Fantasy?

J: Das ja! Ich liebe Einhörner! (lacht)

S: (lacht) Wer nicht? (S2Z59-67)

Aber auch ihre sonstige Mediennutzung ist abwechslungsreich. Sie sieht gerne Filme, vor allem aktuelle und hier nennt sie Komödien oder Comedy, sie grenzt sich aber auch von ihren Freundinnen ab, was die Filmrezeption betrifft.

S: Und so tauscht ihr dann Meinungen aus, wie hat dir das gefallen oder wie war der...

J: Ja genau. Meistens gefallen meinen Freundinnen die Filme nicht, die ich mag...

S: Okay! (erstaunt)

J: Weil ich brauch einfach Action in dem Film und mir macht das einfach mehr Spaß und sie sind eher bei den Liebesfilmen und so (lacht). (S5Z73-76)

Der zentrale thematische Aspekt von Janas Mediennutzung ist ihr Sport, das Cheerleading. Hier sieht sie Trainings von amerikanischen Vereinen, die auf Youtube zu finden sind. Aber nicht nur Amerikas Landeskunde und ihr Sport bestimmen ihren Konsum von Videos auf Youtube, sie möchte auch ihre Sprachkenntnisse in Englisch erweitern und verbessern und präferiert daher englischsprachige Youtuber und deren Videos.

J: Iija. Von meinen Lieblingsyoutubern. Die reden meistens Englisch, weil ich schau mir eigentlich keine auf Deutsch an, weil mir das einfach langweilig ist. Und ich will auch, also ich will ja auch wenn ich größer bin Englisch halt besser können, deswegen glaube ich, dass es gut ist, wenn ich auf Englisch schau. (S2Z73-76)

Jana braucht für ihre Lesepraxis Ruhe. Lektüre ist etwas Privates, mit ihren Peers teilt sie sie nicht. Eher wird über Filme gesprochen oder über Videos. Besondere Bücher sind im familiären Kontext angesiedelt.

S: Kannst du dich an irgendein besonderes Buch erinnern, das ganz speziell war für dich?

J: (lächelnd) Ich hab immer Osterhasengeschichten gelesen, weil zu Ostern - und Weihnachtsgeschichten, weil das einfach die Momente waren, also, wo die ganze Familie halt in Echt dann auch zusammen war und ich einfach... mit den Büchern auch Verbindungen hatte, weil das eine Buch hab ich auch von meiner Oma bekommen. Und da liest man einfach gerne raus (lächelt). (S4Z147-152)

Das Mädchen berichtet darüber, wie sich ihre Familie in Bezug auf Medien und Medienkonsum verhält:

J: Meiner Mama is halt wichtig, also meinen Eltern, dass ich nicht nur am Handy bin und ihnen is es auch wichtig, dass ich meinen Sport weiter mach. (S3Z105-106)

[...]

J: Also sind wir nie alleine. Also wenn, dann schauen wir immer einen Film gemeinsam. Das ist einfach bei uns so. Am Abend manchmal, bevor wir schlafen gehen, schauen wir noch einen Film oder so. (S4Z114-116)

Sonstige mediale Aspekte sind rudimentäre Zeitungslektüre und Simpsoncomics, die sie sich aus der Schulbibliothek ausleiht. Auch nennt sie zwei Serien, die sie gerne sieht, nämlich „DSDS“ (Deutschland sucht den Superstar) und „Die Thundermans“. Die häufigen Trainings machen es ihr aber schwer, einer Serie regelmäßig zu folgen.

Lesen im schulischen Kontext

Heute liest Jana gut und gerne. Alle von mir vorgeschlagenen, gängigen Methoden des Leseunterrichts bereiten ihr keine Probleme. Wenn es die Situation erfordert, tauscht sie sich mit ihren Freundinnen über Schullektüre aus.

S: Redet ihr über Schullektüre, also über das, was ihr in der Schule lest?

J: Wenn wir uns nicht auskennen, dann helfen wir uns gegenseitig. (S5Z179-180)

Sie sieht vor allem in ihrer Vorstellungskraft den großen Vorteil gegenüber jenen, die keine guten Leser sind.

J: [...] Ich bau immer zu den Texten... Ich hab eine große Fantasie und deswegen kann ich mir gut vorstellen, aber andere Kinder können das halt nicht und haben Schwierigkeiten dabei, dann es zu verstehen. Ich glaub deswegen hab ich einen kleineren Vorteil. Deswegen macht's mir, glaub ich, auch mehr Spaß. (S6Z190-193)

Die Möglichkeit der Sinnkonstruktion hebt sie, ihrer Aussage nach, von SchülerInnen ab, die ungern lesen. Auch sonst ist sie eine gute Schülerin. In Mathematik hat sie allerdings Probleme.

J: Eigentlich geht es schnell um, aber ich mag Mathe nicht. Und das versteh ich auch öfters nicht. Aber trotzdem versuch ich's einfach auszublenden. [...]
(S7Z233-234)

Jana berichtet von häufiger Buchlektüre im Deutschunterricht und sieht so das Lesen gut gefördert.

J: [...] und auch in der Schule lesen wir regelmäßig Bücher und deswegen glaub ich schon, dass es gut gefördert wird. (S6Z211-213)

Ihre Lehrerinnen lesen gerne. Das weiß sie, weil sie oft beobachtet, dass sie Bücher mithaben. Sie findet, dass mit Lob zu sehr gespart wird und vor allem schwache Leser durch „Komplimente“ ermuntert werden sollen.

(Selbst-)konzepte, Lesemodi und Fazit

Janas Lesebiografie beginnt vielversprechend mit Vorlesepraxis mit beiden Elternteilen. Die Situation wird als angenehm und Geborgenheit vermittelnd erlebt. Das Vorlesen ist tröstlich bei Angst am Abend und wird über die Zeit der eigenen Lesefähigkeit hinaus praktiziert, was deutlich zeigt, dass der emotionale Moment hier eine große Rolle spielt. Auch der Beweggrund der Eltern scheint eher die Fürsorge für das Kind zu sein, als die Erfüllung einer Bildungsnorm. Generell zeigt sich in einigen Aussagen im Interview, dass Lesen und Familie in Janas Biografie verknüpft sind. Bei familiären Zusammenkünften zu Ostern und Weihnachten werden Geschichten gelesen und diese Geschichten liest sie gerne wieder, um diese Zusammenkünfte zu erinnern. Die Relektüre erzeugt positive Emotionen und Erinnerungen und macht die Geschichten zu etwas Besonderem. Auch erinnert das Mädchen den Vorschlag der Großmutter, vor dem Schlafengehen zu lesen. Diesem folgt sie und diese Lektürepraxis wird zur Gewohnheit.

Leseförderung hat Jana vor allem in der Volksschule begleitet und ist auch auf fruchtbaren Boden gefallen. Bis zum Übertritt in die Sekundarstufe I wird sie von einer Art Lesepatin betreut. Sie sieht es als großen Erfolg, als sie diese in der vierten Klasse Volksschule nicht mehr benötigt. Heute beurteilt sie sich als gute Schülerin und gute Leserin und geht gerne in die Schule. Sie kann die Anforderungen, die an sie gestellt werden, gut erfüllen und ist sehr diszipliniert. Fünf wöchentliche Trainings, tägliche Aufgaben für die Schule und regelmäßiges Lesen – das alles ist sicher für einen Teenager nicht leicht zu bewältigen. Dennoch hat sie große Empathie für schwächere Leser. Sie erklärt, dass sie sich gut vorstellen kann, dass lautes Vorlesen in der Stunde

Schwierigkeiten bereitet, wenn man nicht gut lesen kann und sie wünscht sich mehr Lob für schwache LeserInnen von den Lehrerinnen.

J: [...] Wir vergessen öfters Buchstaben oder so. Und dann regen sie sich öfters auf. (lächelt) Aber ja...

S: (lächelt) Und was denkst du über diese Aussagen? Und was denkst du über das Lesen in der Schule?

J: Ich find's schon gut, weil, wenn man nicht liest, dann, ja, dann tut man sich auch schwer. Aber ich finde, sie könnten öfters Komplimente machen zu Kindern, die sich wirklich schwer tun, auch wenn sie öfters Fehler machen. (S6Z220-226)

Die prototypische Leserin stellt sie sich als ruhigen, konzentrierten Menschen vor und denkt, dass man viel erreichen kann, wenn man gut liest. Das „Hineinversetzen“ in die Texte, das sie erwähnt, weist auf einen intimen Lesemodus hin. Sie selbst jedoch praktiziert auch eine Form des Konzeptlesens und nennt die Themen Geografie, Amerika. Anschlusskommunikation kommt in Janas Erzählungen jedoch eher in Verbindung mit Filmen vor. Lektüre ist etwas Privates. Obwohl sie kein Problem hat, in der Schule über Lektüre zu sprechen, bevorzugt sie auch hier Formen, bei denen sie sich allein mit dem Text auseinandersetzt, wie das Schreiben über Texte oder das stille Lesen. Ihre Einstellung zum Lesen ist aber auch von einem pragmatischen Ansatz geprägt, so erwähnt sie etwa Weiterbildung als Grund für die Wichtigkeit des Lesens oder die Notwendigkeit bei alltäglichen Dingen, etwa dem Unterschreiben von Dokumenten.

Jana zeigt eine gute Selektionskompetenz, was ihren Lesestoff betrifft. Ihre Mutter hat ihr die Verwendung der Bücherei nähergebracht und sie hat die Fähigkeit übernommen. Auch ein Bewusstsein für Genres und Gattung kann man in Laras Aussagen erkennen und sie hat bereits Präferenzen entwickelt. Es wird evident, dass die Eltern sich sehr um den Medienkonsum ihrer Tochter kümmern und sie anleiten, eine breit gestreute Medienpraxis aufrechtzuerhalten sowie ihr Hobby auszuüben. Da Jana offenbar ein verbindliches junges Mädchen ist, das sehr auf Bezugspersonen wie Lehrer, Eltern und Großeltern hört, entfalten diese Bemühungen auch Wirkung.

S: Wie gehst du mit dem [was von dir verlangt wird] um?

J: Ja ich versuch's halt zu verbessern, auch wenn die Lehrer etwas zu mir sagen, und es umzusetzen. (S7Z238-240)

Mit ihrer offensichtlichen Stetigkeit in den Gewohnheiten und ihrer Disziplin, ebenso wie ihrem echten Interesse an Themenbereichen, lässt Jana erwarten, dass sie sich zu einer stabilen Leserin entwickeln könnte. Ich wünsche ihr sehr, dass sie sich ihren vielfältigen Medienkonsum erhalten kann, weiter Bücher findet, die ihr Spaß machen, und sie die

Arbeitslast von Vereinssport und weiterführender Schule¹⁸⁹ in den nächsten Jahren gut bewältigt.

3.4.2 Milena¹⁹⁰

Mit Milena führe ich das letzte Interview der Serie. Bei einem Besuch in ihrer Klasse, um Terminfragen zu klären, fordert sie ihren Termin mit den Worten „Und ich, Frau Schwandner?“ ein. Ich hatte schon gedacht, ich müsse noch SchülerInnen bitten, zur Verfügung zu stehen, aber Milena macht die Interviewreihe komplett. Sie ist ein hübsches, sehr schlankes Mädchen und hat eine recht trockene, fast abgeklärte Art. Außerdem scheint sie sehr genau zu wissen, was sie will, und einige Male klingt im Gespräch durch, dass sie Ungerechtigkeiten nicht auf sich sitzen lässt.

Sie lebt mit zwei älteren Geschwistern, einem Bruder und einer Schwester, und ihren Eltern. Die Familiensprache ist Serbisch, mit ihren Freunden spricht sie meistens Deutsch.

Lesebiografie und Mediennutzung

Für Milena stehen das Handy und der Fernsehapparat als Medienausgabegeräte im Mittelpunkt. Nach der Verwendungsweise ihres Handys gefragt, nimmt sie eine Trennung vor, die ich interessant finde.

M: Instagram, Youtube, Whatsapp, und das war's. Ich hab kein Facebook oder so. (SIZ13)

Facebook gehört also für sie zu einer anderen Mediengruppe als die vorher genannten. Möglicherweise liegt es daran, dass Facebook von vielen Jugendlichen bereits als weniger interessant angesehen wird als Instagram. WhatsApp ist ein Messenger, also kein soziales Netzwerk im engeren Sinn, und die beiden anderen Plattformen sind eher auf Konsumation der Inhalte ausgerichtet, die andere, semi-professionelle oder professionelle Blogger, Testimonials für verschiedene Produkte oder die bereits erwähnten Youtuber diverser Genres veröffentlichen. Der Aspekt der Selbstdarstellung, der wegfällt, aber bei Facebook zentral ist, könnte ein Grund für die Unterscheidung sein.

Sie besitzt einen Laptop, den sie meistens für die Schule und als Nachschlagewerk benutzt.

¹⁸⁹ Diese Information stammt nicht aus dem Interview, sondern wurde bei der Klassenlehrerin von Jana nachgefragt.

¹⁹⁰ Name von der Verfasserin geändert.

S: Und surfen?

M: Ja...meistens für die Schule, Wenn ich was nicht verstehe, schau ich mir so Sachen an, wie es leicht erklärt ist. (S1Z14-16)

Neben den sozialen Medien der Kategorien Fotobearbeitungsapp¹⁹¹, Videoplattform und Messenger sieht Milena viel fern. Sie gibt an, kein Bezahlfernsehen zu konsumieren, hauptsächlich sieht sie serbische Soap Operas. Diese schaut sie sich häufig mit ihrer Mutter an.

Früher, so berichtet Milena, hat sie viele Comics gelesen, dann kamen Bücher hinzu wie Greg's Tagebuch oder der Fantasyklassiker Narnia. Eine Zeit lang las sie Mangas. Am liebsten liest sie in ihrem Zimmer, aber nur dann, wenn sie alleine ist. Oft fühlt sie sich gestört.

M: Am meisten lese ich im meinem Bett, wenn ich alleine bin, wenn keiner im Zimmer ist. Weil ich teil mir das Zimmer mit meiner Schwester und wenn sie da ist, dann kann ich mich nicht konzentrieren, da redet sie am Handy und dann will sie nicht raus gehen...

S: Ja. Das heißt, du brauchst deine Ruhe. Und wenn du alleine bist, dann hast du auch die... Ist das vielleicht auch ein Grund, warum du jetzt weniger liest? Weil du nicht so deine Ruhe hast?

M: Ja, weil wir sind zu fünft. Und es ist störend, wenn meine Mutter und meine Schwester streiten. Und ja...

S: Gibt's nicht so viel Ruhe oder einen ruhigen Platz zuhause?

M: Nein, eigentlich nicht, wir haben immer was zum Reden. (lächelt)

S: Gibt's immer Action...

M: Ja (lacht) (S397-109)

Als ich nachfrage, bestätigt sie den Zusammenhang zwischen der Situation zuhause und ihrer schwindenden Lesepraxis. Der Grund, den sie aber zuerst anführt, ist Zeitmangel.

S: [...] Liest du jetzt auch noch manchmal zuhause? Also, außer der Schullektüre?

M: Nein eigentliche nicht. Weil ich zuhause eigentlich viel mehr lernen, wenn ich Schularbeit hab, und ja.

S: Machst du viel für die Schule? M: Ja (traurig)

S: Da liest du ja auch irgendwie. M: Ja (leichtes Lächeln) (S3Z88-94)

Es liegt nahe, dass Milena diesen Grund als Stilisierung anführt. Mangelnde Fähigkeiten, komplexe Texte zu bewältigen und daraus Gratifikationen zu ziehen, zu wenig Motivation, einen Ganztext durchzulesen, könnten eher der Grund sein als Zeitmangel. Dennoch ist sie sich bewusst, dass Lesepraxis etwas Wünschenswertes ist, sonst müsste sie keine Erklärung finden, warum sie nicht liest. Die beiden lesebezogenen Normen stehen einander widersprüchlich gegenüber. Bildung durch Lesen und Freude am Lesen

¹⁹¹ Instagram wurde ursprünglich dafür konzipiert, Fotos für andere soziale Netzwerke zu bearbeiten. Jedes Bild verbleibt aber auch in der Instagram-Datenbank und kann veröffentlicht werden.

scheinen für Milena nicht vereinbar. Später, als es um die Einstellung zum Lesen generell geht, erwähnt sie ebenfalls Zeitmangel als Begründung.

S: Und so rein zum Spaß? Also Lesen als Freizeitbeschäftigung, kannst du dir das auch vorstellen?

M: Eigentlich nicht, weil ich hab wichtigere Dinge zu tun. (S7Z262-264)

Auch das Handy brachte Veränderungen.

S: Seit wann hast du das Handy?

M: Seit meinem, also am Anfang, wie ich elf war, hatte ich ein normalen Nokiahandy, halt damit konnte ich nur meine Eltern anrufen. Dann wurde es immer zum Touch-Handy. Mein erstes Samsung war Samsung Galaxy J, dieses kleine (lächelt). Und jetzt hab ich halt ein größeres und ja

S: Und umso mehr benutzt du's auch wahrscheinlich? M: Ja.

S: Hat sich das verändert, als du noch kein Smartphone hattest? Was hast du da für Medien genutzt? [...]

M: Ich hab dann mehr ferngeschaut. (S1Z22-31)

Milena berichtet von Vorlesepraxis in der frühen Kindheit. Beide Elternteile, aber häufiger die Mutter, haben ihr vorgelesen. Bemerkenswert ist, wie sie das Versiegen dieser Praxis beschreibt.

S: Wie war das mit dem Vorlesen? Hat dir wer vorgelesen?

M: Ja meine Mutter hat mir immer vorgelesen, mein Vater auch, wenn er Zeit hatte. Aber meine Geschwister nie, sie wollten nicht. (S2Z42-44)

[...]

S: Und wie lange haben sie dir vorgelesen?

[...]

M: Manchmal wollt ich selber nicht. Und dann hat's irgendwann mal aufgehört.

S: Aha, okay. Sehr interessant. Und warum?

M: Es wurde halt langweilig. (S2Z53-57)

Topoi der Geborgenheit, Sicherheit und Nähe fehlen in ihrer Erzählung. Milena entwächst dem Vorlesen und lehnt das Angebot selbst ab. Mit eigener Lesepraxis geht die Ablehnung nicht einher, da sie an anderer Stelle erzählt, dass sie anfangs Schwierigkeiten mit dem Lesen hatte. Vielleicht verursachte auch die druckvolle Situation in der Volksschule eine generelle Ablehnung gegenüber lesebezogenen Aktivitäten. Dies ist umso wahrscheinlicher, als sie über ein spannungsreiches Verhältnis zu ihrer Volksschullehrerin berichtet. Heute sieht sie mit der Mutter gemeinsam Serien und bei Reisen lesen sie gemeinsam Zeitschriften. Über den Vater berichtet sie wie folgt.

S: Was habt ihr sonst noch so an Medien gemeinsam? Du mit der Mama Serien und auch Zeitungen

M: Ja, die Serien. Und ich und mein Vater schauen uns halt immer so Videos an, wenn er mir was Interessantes zeigt. (S2Z58-61)

Über Anschlusskommunikation berichtet Milena nicht.

Eine Form des Lesens, das Milena gerne und freiwillig betreibt, ist das Lesen auf Instagram.

M: Bei Instagram. (S6Z224)

[...]

M: Dann weiß ich, was es Neues gibt.

S: Kannst du das erklären, wie das aufgebaut ist oder was' da zu lesen gibt?

M: Meistens lies ich auf Englisch, also sie reden über Englisch, aber dann steht irgendwann unten die deutsche Übersetzung. Und da kann ich mir ein paar Wörter einfangen. [...]

S: Wie muss ich mir das vorstellen? Da ist ein Bild und dann schreibt irgendwer was dazu? Oder wie schaut das aus? Oder ist das so wie Facebook?

M: Ja, nein... Manche Blogger stellen ein Bild rauf und schreiben eine Geschichte darüber, auf Englisch oder auf Deutsch, es ist egal, manche schreiben auch auf Englisch und auf Deutsch, damit die anderen es auch verstehen, um was es geht.

S: Jetzt versteh ich's. Also da ist Bild und Text gemeinsam und nicht so kurz wie bei Facebook, sondern das sind längere Texte. Alles klar. Fällt dir das dort leicht?

M: Es kommen manche Wörter vor, wo ich mir denke, was is das? Oder um was es geht, aber beim zweiten Mal versteh ich es dann, weil ich auch scharf nachdenke. (S6Z227-S7Z239)

Die App Instagram war ursprünglich als Foto-Zuliefer-App für soziale Medien wie Facebook oder Twitter gedacht. (S. Fußnote 193) Man kann mit dieser Anwendung Fotos machen, bearbeiten und mit Filtern versehen und diese dann weiter auf sozialen Netzwerken veröffentlichen. Auf der Plattform Instagram bleibt aber dieses Bild ebenso erhalten und ist wiederum dort öffentlich oder auch nur für sogenannte Follower zu sehen. Viele Instagram-User schreiben Texte zu ihren Bildern. Die Verknüpfung der Bilder mit Texten ganz unterschiedlicher Länge und Art ist hier zentrales Element. Es geht also um das Bild; Texte und Kommentare sind Beiwerk. Ziel ist, viele Follower zu erreichen, die diese Bilder dann auch ansehen. Hier bewältigt Milena komplexen, englischsprachigen Stoff, der sie interessiert.

Lesen im schulischen Kontext

Milenas Lesepraxis ist sehr von schulischen Anforderungen geprägt. Sie berichtet davon, oft im Internet Themen zu recherchieren, die sie in der Schule nicht versteht. Auch berichtet sie über die Kommunikation in der Peergroup, besonders mit ihrer besten Freundin, die auch in ihre Klasse geht.

M: Eigentlich schon. Mit meiner besten Freundin. Wir gehen manchmal raus, lernen zusammen. Wenn wir nix zu tun haben, reden wir über ein Buch, was wir schon beide gelesen haben. Also eigentlich, was wir in der Schule gelesen haben. Und versuchen und zu erinnern (beide lachen). Und wenn wir, wenn

uns nix anderes einfällt und dann machen wir daraus irgendwie so ein Spiel. Wer's erraten hat, dann kriegt er einen Punkt und wer's nicht erraten hat, dann kriegt er eine Aufgabe, was er machen muss.
S: Okay. Cool! Klingt gut. (S4Z116-122)

Im Deutschunterricht, aber auch in anderen Fächern, meldet sich Milena gerne zum Vorlesen. Wieder gibt sie Zeitmangel als Grund dafür an, wenig zu lesen. Sie beschreibt vor allem zwei Vorteile, die dieses Vorlesen hat.

S: Wie ist das im Deutschunterricht? Was macht ihr da mit Texten?
*M: Im Deutschunterricht melde ich, oder in Mathe, egal wo melde ich mich immer zum Lesen, weil ich mag selber lesen, aber ich hab nie Zeit für lesen, aber so lese ich immer Geschichten, wenn die Frau *, meine Deutschlehrerin, was ausdrückt, dann meld ich mich immer, lies einen Text. Weil, dadurch kann man sich auch merken, manche Wörter, die man nicht versteht und man fragt sie und dann kann man das irgendwie in seinen Satz einbauen. Und ja reden halt.*
S: Was würdest du sagen, wie wichtig ist das Lesen in der Schule.
M: Es ist eigentlich ganz wichtig, weil man dadurch auch seine Redewendungen anders benutzt. Zum Beispiel ich benutz oft das "halt" und ich kann mir das irgendwie nicht abgewöhnen [...] Aber es fällt mir halt schwer.
S: (Lacht)
M: (Lacht) Da schaun Sie! Schon wieder! (S4Z132-146)

Besonders die Verbesserung des Wortschatzes ist der Grund, warum sie das Lesen in der Schule wichtig findet. Die Klassenlektüre Charlottes Traum und Kurzgeschichten sowie informative Texte zum Beispiel über Autoren erinnert sie aus dem Deutschunterricht, Textbeispiele in Mathematik oder thematisches Zusatzmaterial aus dem Englischunterricht erwähnt sie zusätzlich.

Der Erwerb der schriftsprachlichen Fähigkeiten zu Beginn der Schullaufbahn gestaltete sich für Milena schwierig. Sie begründet dies so:

M: In der ersten Klasse, in der Volksschule, konnte ich gar nicht lesen. Es fiel mir schwer, weil ich meistens nur Serbisch gesprochen habe, aber es wurde halt immer besser. Und ich hatte auch nicht so gute Noten in der Volksschule. Meine Lehrerin mochte mich auch nicht. Ich mochte sie auch nicht. Wir hatten sehr viele Probleme mit ihr. [...] Ich hatte einfach keine guten Noten in der Volksschule. [...] (S5Z153-159)

Milena sollte sie vierte Klasse Volksschule wiederholen, was allerdings durch Intervention der Eltern beim Stadtschulrat verhindert wurde. Dennoch wurde sie in der Volksschulzeit in die Benutzung von Bibliotheken eingeführt. In diesem Zusammenhang berichtet sie über eine besondere Lektüreerfahrung, die sie in der zweiten Klasse der Neuen Mittelschule gemacht hat.

S: Das heißt du erinnerst dich nicht an irgendwelche Leseförderungen, dass man dich unterstützt hätte, dass ihr in die Bibliothek gegangen wärt, dass ihr Lesepaten gehabt habt?

M: Wir sind eigentlich in der Volksschule ganz oft in die Bibliothek gegangen, haben wir uns immer Bücher ausgeliehen und ja, ich hab halt in der zweiten Klasse in der Mittelschule, also jetzt in der zweiten, hab ich so chinesischen Bücher gelesen, was man von rechts bis nach links liest, und was man ganz von hinten anfängt. Und nicht von ganz vorne.

S: Da kenn ich mich jetzt nicht aus. Erzähl mir mehr darüber! Ist das mit chinesischer Schrift, oder sind das Comics?

M: Ja, es sind Comics. Aber man liest hat von rechts nach links.

S: So Mangas sind das?

M: Ja, so Mangas. (S5Z166-176)

Heute versucht eine Lehrerin – es ist nicht klar, welche – die SchülerInnen zum Lesen anzuhalten. Milena erklärt, dass das nicht immer angenehm ist und warum.

M: Ähm, halt bei meiner Lehrerin ist das Lesen ganz wichtig. Weil sie will ja auch nur das Beste für uns, kann ich auch verstehen, aber manchmal nervt das, dass sie uns immer sagt, das was wir tun müssen, weil auch so in der Pubertät sind (lacht), aber ich kann sie verstehen und wenn sie mir sagt, ich soll lesen, obwohl ich nicht will, dann mach ich's auch. Weil ich will ja auch nicht sie nerven, damit ich auch Probleme hab, in der Schule. Aber ich mach's dann, bei der, dem zweiten Mal, wenn sie mich anspricht darauf. (S5Z184-189)

Die an der Schule eingerichtete tägliche Leseinheit von zehn Minuten, beurteilt sie ebenfalls ambivalent.

M: [...] In Deutsch fällt mir das nicht so schwer. Aber wie gesagt, ich mag es halt nicht, weil es schon nervt: Jeden Tag zehn Minuten lesen. Ich will ja auch trotzdem was Neues dazulernen. Aber ansonsten fällt es mir leicht. (S6Z191-193)

(Selbst-)konzepte, Lesemodi und Fazit

Milenas Selbstkonzept und die Erwartung an ihr eigenes Können sind generell positiv, jedoch nicht ungebrochen. Sie sieht sich als gute Leserin mit Einschränkungen. Auch das laute Vorlesen beurteilt sie als nicht perfekt, obwohl sie vorher angibt, dass sie es gerne tut und sich oft dafür meldet.

S: Kannst du gut lesen? Also verstehst du alles beim ersten Mal Durchlesen, kannst dich gut konzentrieren, kennst die meisten Wörter? [...]

M: Ich finde, ich kann gut lesen, aber auch nicht so gut. Weil ich manchmal nuschle. Aber ich arbeite daran. Ich muss mir vielleicht einmal die Sachen durchlesen, damit ich auch so wirklich verstehe, um was es geht. Was ich aufschreiben kann, was nicht, was wichtig ist. Und... was war das dritte

S: Kennst du die meisten Wörter.

M: Kommt darauf an, ob es Fachbegriffe sind. Meistens kenne ich die Wörter, aber ich kann sie nicht so gut erklären. [...] (S6Z214-222)

Milena gibt Zeitmangel als wesentlichen Grund für ihre karge Lektürepraxis an. Doch aus meiner Sicht spielen das schlechte Verhältnis zur Volksschullehrerin und die Entmutigungen dieser Zeit eine wesentliche Rolle. Die fehlende Geläufigkeit der deutschen Sprache beim Eintritt in die Volksschule war sicher zusätzlich hinderlich. Auch wenn andere Fälle zeigen, dass geringe Sprachkenntnis zum Schuleintritt nicht unbedingt eine Aversion gegen das Lesen nach sich ziehen muss, so scheint eine Korrelation dieser Aspekte bei Milena vorhanden. Dennoch gibt es immer wieder Lektüren, die sie mag oder positiv erinnert. Hier wären die Bände von Greg's Tagebuch zu nennen oder die Mangas, die sie in der zweiten Klasse NMS las. In vielen Äußerungen Milenas erkennt man eine große Ambivalenz gegenüber dem Lesen. Einerseits hat sie „Besseres zu tun“, andererseits schätzt sie die Bemühungen ihrer Lehrkräfte, was sie aber auch „nervt“ und mit schulbezogenem Überdruß verbunden ist. Milena verknüpft schulischen Erfolg stark mit einer erfolgreichen Zukunft, einem glücklichen Leben und Unabhängigkeit.

Einzig das Lesen auf Instagram übt das Mädchen freiwillig und zu ihrem Vergnügen aus. Dieses Lesen hat sowohl partizipatorische als auch informative Züge. Milena hat aber keine Zweifel daran, mit der Lektüre zurechtzukommen und hat ausreichend intrinsische Motivation, sich mit den Texten zu befassen. Dennoch wertet sie dies erst auf Nachfrage als Lesen.

Trotz des Arbeitsaufwandes möchte sie immer „etwas Neues“ lernen. Das Lesen hat sie (noch) nicht als etwas erkannt, das ihr immenses Potenzial für spannende Inhalte bieten kann. Sie begreift das Lesen an sich noch als Lerninhalt und nicht als Vehikel, um zu lernen. Dies allerdings ist eine wesentliche Erkenntnis, die noch erlangt werden muss, damit sich Milena zu einer kompetenten Leserin entwickeln kann. Weite Teile der Lesekompetenzentwicklung, vor allem auf den nicht-kognitiven Ebenen, sind noch nicht vonstattengegangen. Da aber eine Basis durch kindliches Vorlesen und verfügbare Bücher gelegt wurde, kann es mit zunehmender Reife sein, dass sie diesen Schritt macht und einen Lektürehabitus entwickelt. Vielleicht wird aus Milena ja eine Leserin mit ausgeprägtem Konzeptleseverhalten, da sie aktuell berichtet, immer wieder nachzuschlagen, wenn sie etwas nicht versteht oder mehr darüber wissen will.

3.4.3 Philipp¹⁹²

Der Junge, der mir beim Interview gegenüber sitzt, hebt sich von den anderen Schülern ab. Er hat eine gewählte Ausdrucksweise, spricht Standardsprach mit geringer Dialektfärbung und ohne Akzent. Er ist etwas ordentlicher und konservativer gekleidet als die meisten andern Jungen und trägt eine Brille.

Philipp hätte nach der Volksschule auch ins Gymnasium gehen können, seine Mutter entschied sich aber damals für die Mittelschule, um die Arbeitslast für ihren Sohn gering zu halten. Er ist einer der besten, wenn nicht sogar der beste Schüler des Jahrgangs. Er ist ein Einzelkind und lebt mit beiden Elternteilen im gemeinsamen Haushalt, die Familiensprache ist Deutsch.

Lesebiografie und Mediennutzung

Aus Philipps Bericht kann man eine prototypische Lesebiografie rekonstruieren: beginnend mit Vorlesepraxis in frühester Kindheit, die von der Mutter durchgeführt wird, über reibungslosen Schriftspracherwerb, einer Ausdifferenzierung des medienbezogenen Verhaltens in der späten Kindheit und Vorpubertät, mit kindlichen Viellesephasen, die bis jetzt andauern, und einer gegenwärtigen extensiven Unterhaltungselesepraxis von fiktionalen Texten und Konzeptlesen von Zeitschriften und verschiedenen Quellen im Internet.

Besonders die Verbindung zwischen Mutter und Sohn ist konstituierend für das Leseverhalten von Philipp. Es beginnt mit dem Vorlesen.

S. Und wie erinnerst du diese Vorlesesituation?

P: Das war halt am Abend, weil meine Mama (lächelt), die schaut sich immer im Fernsehen diese Vorabendserien an und bin ich dann immer ins Bett um 20:15 oder so und hab ich halt immer g'sagt: „Mama, liest du mir was vor.“ und sie dann immer „Ja“ und dann hat sie mich gefragt „Welches Buch willst'n“ und hab ich gesagt: „Das, das, das“, wie man das halt so macht und dann hat sie sich hingesetzt, hat mir ein, zwei Kapitel vorgelesen und dann hat sie gesagt: „So und jetzt ist Schluss für heute. Morgen les ich weiter.“ (S3Z83-89)

Aber auch der Erwerb der literalen Fähigkeiten ist eng an die Mutter gebunden. Da sie Kindergärtnerin ist und Philipp an ihre Arbeitsstelle mitnimmt, wird der Junge bald in eine institutionelle Welt des Lernens eingeführt. Als die ersten Lesefähigkeiten erworben sind, hält ihn die Mutter zum Selberlesen an.

¹⁹² Name von der Verfasserin geändert.

S: Wann hat denn das mit dem Vorlesen aufgehört, eigentlich?

P: Naja, also, als ich dann in die Schule gegangen bin und das halt dann wirklich schon so gekonnt hab, dass ich irgendwas lesen konnte, hat meine Mama immer gesagt: „Nein, Philipp, du musst es ja sowieso lernen, also lies selber.“ Und dann hat es eigentlich so in der zweiten Klasse aufgehört und dann halt nicht mehr. (S3Z94-98)

Da sich Philipp bewusst ist, dass die Mutter gerne möchte, dass er Lesen lernt, erklärt er, wird der Wunsch in ihm geweckt, dies zu tun. Die Lesepraxis vor dem Einschlafen wird bis heute beibehalten.

P: Also ich les auch gerne Zeitschriften und Bücher. Da les ich dann meistens vorm Schlafengehen ein bisschen was, so ein Kapitel oder in einer Zeitschrift einen Artikel. [...] (S1Z14-16)

Als besonderes Buch nennt Philipp Harry Potter. Auch weitere Kinder und Jugendbücher werden genannt. Sogar an Erstlesebücher kann er sich noch erinnern.

S: Was lest du denn da so? Titel...

P: Die Zeitdetektive les ich oft. Das sind so über die Geschichte Bücher. Was les ich noch so?... Die Schule der Magischen Tiere, da geht's über Tiere, die sprechen können. Ja... Das magische Baumhaus hab ich früher ganz oft gelesen, hab ich auch eigentlich fast alle daheim. Und ja.

S: Was liest jetzt gerade?

P: Ähm, also, jetzt gerade, les ich ein Buch zuhause, das heißt "Spirit Animals". Da geht's um ein verborgenes Land halt mit so Seelentieren und so ... und halt Fantasy interessiert mich halt besonders, weil auch Harry Potter les ich auch gerne. Also wirklich so Fantasy. (S1Z23-31)

Von allen meinen InterviewpartnerInnen kann sich Philipp an die meisten Bücher erinnern und ihre Titel sagen und in ein paar Sätzen wiedergeben, worum es geht. Neben dem Lesen von Büchern rezipiert Philipp Medien in vielfältiger Weise. Mit der Mutter teilt er, neben dem Lesen von Büchern, auch das Interesse an denselben Filmen. Auch Fernsehshows sieht Philipp, teilweise auch wieder gemeinsam mit der Mutter.

Der Vater liest nicht. Mit ihm verbindet Phillip das Interesse für Sport.

S: [...] Fernsehen?

P: Meistens halt Sport mit meinem Vater. Weil wir sind sehr sportverrückt. Da meistens Fußball. (S1Z32-33)

An mehreren Stellen im Interview erzählt er, dass diese Leidenschaft mit dem Vater geteilt wird. Das Ansehen von Sportveranstaltungen im Fernsehen ist jener mediale Aspekt, der am stärksten mit dem Vater verbunden ist.

Neben den eben beschriebenen familieninternen Verhaltensweisen berichtet Philipp auch von anderen Medien, die er regelmäßig rezipiert. Hier ist vor allem Youtube zu nennen. Mehrere Bereiche interessieren ihn. Hier erklärt er, welche und warum.

P: Gerne FIFA-Videos, wo halt welche spielen, oder Minecraft-Videos von Palluten oder ähnlichem, manchmal schau ich mir auch so Videos von Dagi Bee an, weil das halt sehr populär ist und da muss man halt immer aufm neuesten Stand sein. Und ja , sowas, ich schau mir auch gerne, manchmal gibt's im Internet sowas, auf Youtube, über ein Sportereignis oder irgendwie sowas, wo ich mir dann die Zusammenfassung anschau, was ich halt nicht gesehn hab. Ja sowas, halt eher so Spiele-Videos. Aber manchmal auch Songs, wenn mir einer gefällt, hör ich ihn mir nochmal an. Den kann ich mir dann auch runterladen, auf meinen iPod [...] (S2Z47-55)

Lesen im schulischen Kontext

Im Zusammenhang mit Schule beschäftigt uns während des Gesprächs Philipps Position als sehr guter Schüler. Er spricht über die Vor- und Nachteile, die es hat, gute Noten zu bekommen.

P: Naja, man wird halt von den Lehrern äh so... besser beachtet, wenn man kein schlechter Schüler ist. Man kriegt halt nicht so viel Kritik, man kriegt halt eher Lob als Kritik. Man wird halt vielleicht etwas bevorzugt. [...] Es gibt auch... nicht so viele... es gibt auch Nachteile, manchmal wird man halt dann als Streber bezeichnet, wird ausgeschlossen von irgendwem. (S4Z147-150)

Dies ist, meiner Ansicht nach, ein zentrales Motiv. Philipp betont, dass auch er Anstrengungen unternehmen muss, um seinen guten Schulerfolg zu erreichen und beizubehalten. Generelle Anforderungen an einen guten Schüler definiert er eher über „soft skills“ als über inhaltliche oder stoffbezogene Vorgaben.

P: Natürlich Hausaufgaben sind natürlich nicht immer schön. Wenn man vielleicht irgendwas vorhat, aber sie gehören dazu. [...] Also verlangt wird von uns, man muss halt sehr lange still sitzen, das können halt nicht viele. Und halt auch respektvoll sein, höflich, das ist bei mir nicht so das Problem, das bin ich eh eher. Aber bei manchen schon. Es wird eigentlich eh das, was man im Alltag so auch braucht, verlangt von einem. Weil höflich sein, das ganze, pünktlich, das wird ja sowieso in der Arbeitswelt auch verlangt und glaub ich,... (S4Z131-136)

Ein gutes Einvernehmen mit der Lehrerschaft und bessere Zukunftsaussichten nennt er als Vorteile, die aus dem Schulerfolg erwachsen.

Durch die extensive, private Lesepraxis hat Phillip auch mit den lesebezogenen Methoden des Deutschunterrichts keine Probleme. Er beurteilt meine Vorschläge sehr differenziert.

Für die meisten überlegt er sich plausible Gründe, warum sie gut und förderlich sind.

S: Lautes Vorlesen? P: Ja. S: Magst du gerne?

P: Ja, ja, ich finde, das so, da hat man dann auch so ein bisschen einen Druck, wenn man vor der Klasse liest, dass man halt gescheit liest. Und dann konzentriert man sich extra, nur dafür, dass man das gut macht. Und ich glaube, dass das dann auch fördert, wenn ich es gut machen will, dann werd ich es auch schneller lernen.

S: Lesehausübung?

P: Find ich auch gut. Da kommen die Schüler wirklich dazu, dass sie in ihrer Freizeit was lesen. Auch, wenn es etwas gezwungen ist. Und vielleicht kommen sie ja dann drauf, dass es gar nicht so blöd ist, wenn man liest.

S: Stilles Lesen in der Stunde?

P: Finde ich auch gut. [...] Manchmal ist es auch entspannend, dann ist nicht immer dieser Lärm, man kann sich gut konzentrieren.

S: Reden über Gelesenes?

P: Finde ich auch gut. Weil man sich das dann auch wiedergeben kann. [...] Wenn man mit jemandem über ein Buch zum Beispiel redet, dann braucht man das ja auch.

S: Schreiben über das Gelesene?

P: Das mag ich eher nicht so. Ich finde das schwer, wenn etwas schon so gut geschrieben ist und dann soll man darüber schreiben... (S5Z164-183)

Er erkennt genau, dass der Leseunterricht darauf abzielt, Lesepraxis bei den SchülerInnen zu implementieren. Er selbst nimmt sich allerdings aus, da er bereits einen Lesehabitus ausgebildet hat und das Lesen zu seinen bevorzugten Freizeitbeschäftigungen zählt.

(Selbst-)konzepte, Lesemodi und Fazit

Philipp setzt sich nicht nur äußerlich von seinen Mitschülern ab. Er berichtet von Freunden, die nicht mit ihm in dieselbe Schule gehen und trennt zwischen Freunden und Kollegen. Auch seine Berichte über Anfeindungen wegen seiner guten Noten zeigen, dass seine Position in der Klassengemeinschaft schwierig ist.

P: Ich hab das erlebt mit einem neuen Schüler aus unserer Klasse, der sofort, als er gehört hat, ich bin gut in der Schule, sofort Abstand genommen hat, gar nichts mehr von mir wissen wollte und die ganze Zeit nur mehr gemein zu mir ist. Ja, man hat es halt es nicht immer leicht. Aber diese Leute wissen gar nicht, was für eine Arbeit dahinter steckt, wirklich gut in der Schule zu sein, weil man muss auch lernen. Die Leute denken immer, es geht einem so von der Hand und ich bin vom Himmel gefallen und kann alles. Aber so isses nicht. (S4Z151-156)

In seinen Erzählungen wird außerdem eine starke Bindung an die Mutter evident. Ihre Person ist mit literalen Fähigkeiten, aber auch mit literarischen Aspekten in vielfältiger Weise verbunden.

S: Und das mit dem Vorlesen würd mich jetzt noch interessieren. Seit wann... oder was erinnerst du dich im Zusammenhang...

P: Also ich erinnere mich schon, da war ich zwei, drei. Am Anfang bin ich in Kindergarten gegangen, da hat mir meine Mutter schon – weil meine Mutter ist Kindergärtnerin – und da hat sie mir schon sehr früh was vorgelesen und ich hab halt immer gefragt: „Mama, wie machst du das?“ (lächelt) und dann als ich in die Schule gegangen bin, hab ich halt dann angefangen... Es hat halt immer für mich dazugehört, weil meine Mutter hat halt, wollte halt auch immer, dass ich das bald lerne und nachdem sie eben immer schon das Interesse gezeigt hat an dem, hab ich das halt dann auch so übernommen. (S2Z74-82)

Geschichten in Form von Büchern und Filmen teilen Mutter und Sohn miteinander, auch finden Gespräche über persönliche Themen eher mit der Mutter statt als mit dem Vater. Er scheint unnahbarer zu sein.

P: Mein Papa ist halt eher so... Ich kann halt mit meiner Mama besser über solche Themen, solche intimen Themen reden wie mit meim Papa, das fällt mir eher schwer und ja... da red ich halt eher mit meiner Mama. (S3Z117-119)

Philipp sieht sich als Leser und vertraut auf seine Fähigkeiten, alle Texte gut zu bewältigen. Die Übung schlägt sich in einer hohen Lesekompetenz nieder.

Laut dem Kompetenzmodell von Garbe et al. ist in der Zeit der emergierenden Literalität das „Lesenspielen“ eine wichtige Tätigkeit zum Erwerb komplexerer Kompetenzen. Philipp berichtet, dass er seine Mutter immer fragte: „Mama, wie machst du das?“ (s. Zitat S2Z74-82). Diese kurze Erwähnung scheint auf Emergenzvorgänge zu verweisen. Die Möglichkeit, das „Wunder Lesen“ zu erlernen, birgt eine wichtige Motivation in sich. Ob der oben angeführte Bericht über den Wunsch, Lesen zu lernen eine Stilisierung ist, kann man nur vermuten.

3.4.4 Elif¹⁹³

Elif ist ein dreizehnjähriges Mädchen, das ursprünglich aus der Türkei kommt. Sie ist in einem kleinen Dorf in den Bergen aufgewachsen und hat ihre Kindheit von der Früh bis zum Abend draußen spielend verbracht. Mit sechs Jahren kam sie nach Österreich und begann auch gleich mit ihrer schulischen Ausbildung. In ihrer Bildungsbiografie fallen der Zweitspracherwerb generell und das Erlernen des Lesens zusammen. Sie muss also mündliche und schriftliche Sprache gleichzeitig lernen.

Sie lebt mit ihren Eltern und vier Geschwistern, zwei älteren und zwei jüngeren. Mit ihren Freundinnen spricht sie Deutsch, da es die gemeinsame Sprache ist, die alle verstehen. Zuhause spricht sie meistens Türkisch, da ihre Mutter Deutsch nicht gut versteht. Mit einer der großen Schwestern spricht sie zusätzlich auch Englisch.

Lesebiografie und Mediennutzung heute

Elif berichtet, dass sie viel liest, weil das Bücherlesen ihr Freude bereitet. Sie hat zwei Quellen für Bücher und organisiert sich ihre Lektüre seit jeher selbst. Soziale Empfehlungsmechanismen durch die Familie oder Peers gibt es nicht. Zeitungen und

¹⁹³ Name von der Verfasserin geändert.

Zeitschriften liest sie nicht so gerne, aber manchmal Comics. Neben dem Lesen ist ihr hauptsächlichster Medienkonsum auf das „Handy“ beschränkt.

S: Und was machst du mit dem Handy so?

E: Ich schaue oft Videos oder suche mir Bilder aus und zeichne sie. Und höre Musik... (S1Z19-20)

Dies ist, neben der extensiven Buchlektüre, eine Besonderheit in Elifs Medienverhalten. Sie benutzt Bilder aus dem Internet als Vorlage für ihre Zeichnungen. Das Mädchen erwähnt im Interview keine außerhäuslichen Aktivitäten. Über das „Rausgehen“, das bei allen anderen interviewten SchülerInnen vorkommt, erzählt sie nicht. Man kann vermuten, dass sich Elif die Welt über das Medium Internet in ihre Nähe holt und den traditionell weiblich konnotierten, häuslichen Raum erweitert.

Vor allem aber sieht sie viele Videos auf Youtube. Hier ist auch die Gattungsauswahl sehr breit gefächert und geht von Musik, über „interessante Filme“, bis hin zu Youtubern und Gamern¹⁹⁴ oder sogenannten Response-Videos¹⁹⁵. Sie liest gerne die Kommentare zu den Videos und je nach Interesse auch ausdauernd. Es gibt in diesem Kontext ein moralisches Korrektiv, wenn sie berichtet, dass die Kommentare manchmal wirklich schlimm sind.

WhatsApp, der populäre Messenger-Dienst, der ebenfalls in allen Interviews vorkommt, spielt für Elif keine besonders große Rolle. Sie benutzt ihn, jedoch nicht in sehr großem Umfang, zum Informationsaustausch mit FreundInnen.

Der Fernseher läuft zwar viel zu Hause, sie sieht aber nicht viel fern und die Inhalte scheinen keinerlei Bedeutung zu haben. Auch die Spielkonsole wurde aufgegeben, da die jüngeren Geschwister sie immer wieder kaputt gemacht haben. PC oder Laptop wird vor allem zum Arbeiten verwendet, das heißt für schulische Belange, Haus- oder Rechercheaufgaben. Es ist auch ein Tablet vorhanden, das Handy wird aber favorisiert.

¹⁹⁴ Youtuber und Gamer: Da uns diese Phänomene in ausnahmslos allen Fallstudien beschäftigen möchte ich an dieser Stelle den Versuch einer Definition einfügen. Nach meinem Dafürhalten handelt es sich bei den beiden Begriffen um Kategorie und Unterkategorie. Es gibt also Youtuber und Youtuberinnen, die unterschiedlichste Arten von Videos produzieren, beziehungsweise Youtube-Kanäle bedienen.

Gamer: Eine Art von ihnen sind die Gamer oder Let's Player, meist männliche Personen, die sich selbst beim Spielen filmen. Hier werden vor allem Online oder Browserspiele gezeigt, aber auch Spiele, die auf der Spielkonsole gespielt werden. Diese Videos zeigen aber auch das Lebensumfeld der Youtuber, Alltagssituationen, Ausflüge, etc. Die Videos sind hoch artifiziell, mit animierten Einspielungen, einer Schnitttechnik, teilweise mit zwei Kameraeinstellungen, Off-Stimmen, um nur einige zu nennen.

Ich habe eine kleine Liste erstellt, die im Anhang zu finden ist. Dort kann man einige Videos finden, die meine Interviewpartner ebenfalls konsumieren.

¹⁹⁵ Videos in denen auf andere Videos geantwortet wird und diese bewertet werden.

In Bezug auf das Lesen erfahren wir von Elif, dass sie sich seit ihrer Volksschulzeit selbst um ihren Lesestoff kümmert. Sie und ihre ganze Klasse wurden zuerst von ihrer Lehrerin in die Bücherei mitgenommen. Dort borgten sie sich „einfach“ die Bücher aus, die sie lesen wollten. Auch heute ist es noch so.

Ihre literarische Initiation oder ihre präliterarische Sozialisation findet im rein mündlichen Bereich statt. Die Mutter erzählt Märchen und die älteren Geschwister Legenden. Narrative und literarische Formen gibt es in ihrem Leben, „seit sie sich erinnern kann.“

S: Haben dir deine Eltern vorgelesen?

E: Nein.

S: Deine Geschwister?

E: Nein. Aber meine Mutter hat mir immer Märchen so erzählt (S: erzählt! Ja, das ist ja fast so wie vorlesen, also Geschichten erzählen, das macht sie auch mit deinen jüngeren Geschwistern? Oder?)

E: Ja, das hat sie gemacht.

S: Und deine älteren Geschwister, haben die auch Märchen erzählt oder Geschichten?

E: Ja. Die haben auch so erzählt manchmal. Die haben auch ein paar Legenden und so erzählt (S: Ja?) Was vorher, keine Ahnung, Jahren passiert ist.

S: Also Geschichten kennst du schon seit wann?

E: Keine Ahnung, seit ich mich erinnern kann. (S3Z83-S4Z94)

Vorgelesen wird nicht, da die Eltern nicht lesen. Das Märchenhafte und Magische, das sie von Kindheit an begleitet, bleibt ein wichtiges Motiv. Elif liest heute am liebsten Bücher mit Magie. Sie mag aber alle Bücher, die etwas zu erzählen haben, und beschreibt im Detail, wie ein Buch sein muss, das ihr gefällt, in den folgenden beiden Zitaten.

E: Ich lese nicht Zeitung so gerne und Zeitschriften, aber ich lese Bücher gerne. [...]

E: Alle Bücher sind eigentlich interessant, solange die eine Ziel haben?

S: Mh...(zustimmend) (S2Z62)

S: Wirklich? Na dann erzähl mal, was liest du denn gerne?

E: Ich liebe Bücher, die interessant sind, Abenteuer erleben und nicht n... Zum Beispiel es erzählt was und ... wie soll ich das erklären... Es ist einfach interessant, du bist in diesem Geschichte, etwas Großes passiert, danach bist du nicht allein, deine Freunde sind da, du redest... Ich liebe so Magie und Fantasie-Bücher. (S2Z43-48)

Man erkennt hier hohe Erwartungen in den Aufbau eines Romans, die Begriffe Ziel und interessant deuten einerseits darauf hin, dass Kohärenz erwartet wird, andererseits die überraschende Wendung für die Bindung der Leserin an die Geschichte sorgt. Das

Konzept der Geschichte muss erkennbar sein, Vertrautheit schaffen, aber dennoch nicht stereotyp und durchschaubar sein.

Lesevorbilder scheinen in erster Linie die beiden großen Schwestern zu sein. Diese lesen aber eher Liebesromane. Eine Schwester wird als eine prototypische Leserin wahrgenommen. Sie liest jeden Tag vor dem Einschlafen und nach dem Aufwachen auch. Elif beschreibt eigene eskapistische Lesesituationen. Sie beginnt ein Buch und liest, bis das Buch ausgelesen ist.

*S: Und was ist das für ein Gefühl? Stell dir vor du liegst zu Hause auf deinem Bett mit einem Buch, wie fühlst du dich da?
E: Dann lese ich und lese ich und will auf einmal nicht aufhören und mache ich den Buch fertig. (Z4S100-102)*

Hier muss man sicher auf die kindlichen Viellesephasen bzw. eine lustvolle Kinderlektüre bei Graf verweisen. Auch das „in der Geschichte sein“ ist einer der Stereotype, mit denen das intime Lesen häufig beschrieben wird. Wiederholt verweist Elif darauf, dass sie liest, weil Bücherlesen Spaß macht.

Es zeigt sich auch in anderen Zusammenhängen, dass sie gut mit vermittelten Erfahrungen umgehen kann, sie sogar gerne mag. Zum einen ist es das Konsumieren von sogenannten Response-Videos und den Kommentaren auf Youtube. Selbst kommentiert sie nicht oder erwähnt es zumindest nicht. Zum anderen erzählt sich auch von den Gründen, warum sie gerne in die Schule geht.

*S: Jetzt frag ich dich... zu dir als Schülerin: An so einem normalen Schultag, wie fühlst du dich da?
E: Eigentlich normal. Ich gehe gerne zur Schule, aber nicht zum Lernen. Weil es interessant ist neue Menschen kennenzulernen, zu sehen, die sind so... irgendwie so fröhlich in der Pause, spielen, reden zusammen. Das macht mich auch froh. (S5Z125-128)*

Auch hier scheint es, als würde sie an dem Treiben in den Pausen nicht selbst teilnehmen. Es macht sie aber froh, wenn sich andere gut unterhalten.

Lesen im schulischen Kontext

Auf schulische Leseförderung angesprochen, kann Elif sehr genau, ja sogar wortwörtlich wiedergeben, was ihre Lehrerinnen sagen, um sie und ihre KlassenkollegInnen zum Lesen zu motivieren.

*S: Wie fördern eure Deutschlehrer, dass ihr besser lesen lernt? So allgemein, was wird unternommen?
E: Mehr Bücher lesen!
S: Das sagen sie immer?*

E: Ja. (S4Z116-120)

Sie schätzt ihre Klasse als „ein bisschen gut“ ein. Gefördert wird das Lesen in der Schule vor allem durch Ermahnungen einerseits und Buchempfehlungen andererseits. Da sie privat liest, bereiten schulische Methoden des Leseunterrichts keine Schwierigkeiten. Sie hat auch keine Scheu, laut in der Klasse vorzulesen, nur weiß sie oft nicht, ob sie die richtige Lautstärke trifft. Pflichtlektüre wird gerne erledigt und bereitet keine Probleme, im Gegensatz zu den Beobachtungen von Graf. Dort werden sie von den Befragten oft als demotivierend und vom lustvollen Lesen abhaltend erlebt. Ob es nun leises oder lautes Lesen im Unterricht ist, Lesehausübung oder das Gespräch über Lektüre, Elif sind „alle Stile recht“. Nur schriftliche Bearbeitung von Lektüre mag sie nicht so gerne.

Eine gute Schülerin hat für Elif nicht nur gute Noten, auch das Wohlverhalten ist ein wesentlicher Bestandteil. Sie erklärt, warum sie gerne eine gute Schülerin sein möchte.

S: Würdest du dich als gute Schülerin bezeichnen?

E: Naja...

S: So mittel? (lächelnd)

E: Ja, so-so.

S: Was macht für dich... Wie ist eine gute Schülerin?

E: Ich glaub nicht, dass eine gute Schülerin nur gute Noten hat. Eine gute Schülerin ist auch, dass sie eine gute Benahmen hat, dass sie nett zu anderen ist und auch ehrlich ist. Und ihre Hausaufgaben macht.

S: Ja. Und? Möchtest du gerne eine gute Schülerin sein?

E: Wer will es nicht?

S: (lacht) Genau! Was hat es denn für Vorteile für dich?

E: Wenn ich gute Schülerin bin, werde ich, glaube ich, gute Zukunft haben, wenn ich gut und nett bin, werden Menschen nicht so negativ über mich denken, dass ich so gemein bin, dass ich so unhöflich bin, und so. Ich will es einfach werden. (S5Z133-142)

(Selbst-)konzepte, Lesemodi und Fazit

Im Bereich des Selbstkonzeptes als Leserin zeichnet sie das Bild einer kompetenten Leserin. Die Bücher, die sie selbst auswählt, passen zu ihrem Interessens- und Könnensstand, was eine jener Kompetenzen darstellt, die auch Garbe, Holle und von Salisch in ihrem Modell vorschlagen. Aber auch die schulische Lektüre ist nicht von Verstehensschwierigkeiten geprägt. Ist doch einmal etwas unklar, hat sie Strategien zur Klärung, die sie anwendet, und diese sind regelrecht lehrbuchmäßig: Erschließen aus dem Kontext und die Konsultation von Nachschlagewerken.

E: Nicht alles, manchmal muss ich auch drei-, viermal durchlesen.

S: Aber das machst du auch? Wenn du was nicht verstehst? Nochmal durchlesen?

E: Ja. Bis ich es verstehe.

S: Kannst du dich gut konzentrieren beim Lesen?

E: Schon.

S: Kennst du die meisten Wörter?

E: Ja.

S: Wenn du eines nicht kennst?

E: Dann lese ich, was dort stand und mache mir aus. Aber wenn ich es nicht verstehe, suche ich es im Internet. (S6Z181-S7190)

Wir haben es hier also mit einer kompetenten Leserin zu tun, für die das Lesen von Büchern ein wichtiger Bestandteil ihrer Freizeitgestaltung ist. Sie hat bevorzugte Genres und weiß genau, wie ein Buch sein muss, wenn es für sie interessant sein soll. Sie hat einen Lieblingsleseort und konkrete Erinnerungen an gelesene Bücher. Anforderungen im schulischen Kontext, die mit dem Lesen zu tun haben, sind kein Problem für sie, im Gegenteil, manchmal langweilt sie sich aufgrund des langsamen Lesetempos weniger kompetenter Kollegen. Elifs Eltern waren keine Lesevorbilder und lesen auch heute nicht. Allerdings hatte sie trotzdem solche Vorbilder, nämlich ihre beiden älteren Geschwister. Elif nennt ihre ältere Schwester als *die* prototypische Leserin. Bücher gibt es zu Hause, aber eben von den Geschwistern und ihr selbst, nicht von den Eltern. Dennoch fand ihre literarische Initiation durch die Mutter statt, die immer (und allen ihren fünf Kindern) Märchen erzählte, als diese klein waren. Auch die Geschwister greifen diese Tradition des Geschichtenerzählens auf. Als zweite wesentliche Sozialisationsinstanz ist bei Elif die Volksschule zu nennen. Ihre Lehrerin entfachte bei ihr die Liebe zum Lesen und machte es zu etwas Selbstverständlichem, in der Bibliothek Bücher zu besorgen.

S: Wo kriegst du deine Bücher eigentlich her? Wo kommen die her?

E: Manchmal kaufe ich es bei Thalia oder borge es beim Bibliothek aus.

S: Und seit wann besorgst du dir deine Bücher selber?

E: Seit ich im Volksschule war? (S3Z64-67)

Die niederschwellige Zugriffsmöglichkeit und die Verfügbarkeit von Lektüre fiel bei Elif auf fruchtbaren Boden. So konnte sie auch die Fähigkeit ausbilden, adäquaten Lesestoff zu finden, der ihrem Können und ihren Vorlieben entspricht. Auch ohne das oft beschworene Vorlesen, kann ein Leser oder eine Leserin „herauskommen“, wenn in anderer Form einerseits andere literarische Impulse vorhanden sind und dann andererseits im schulischen Kontext Leseanregungen und Strategien zur Lektürebeschaffung bereitgestellt werden.

Elif liest, weil Lesen Spaß macht. Auch Pflichtlektüre liest sie aus Freude am Lesen. Sie kennt jedoch weitere Konzepte des Lesens, nicht nur ihr eigenes intimes Freizeitlesen. Sie nennt das Lesen als Erweiterung des Wissens im Allgemeinen und um sprachliche

Fähigkeiten zu verbessern im Besonderen. Hier spricht sie den Bereich des Konzeptlesens an. „Alte Geschichten“ und „Wissenschaftsbücher“ sind Genres, die Elif als geeignet sieht, Wissen anzuhäufen. Sie selbst bedient sich des Lesens zum Wissenserwerb eher über das Internet. Hier forscht sie nach, wenn sie etwas genauer wissen oder besser verstehen will. Partizipatorische Aspekte deckt sie mit der Rezeption von Videos auf Youtube ab. Um in ihrer Peergroup mitreden zu können, sieht sie die gerade angesagten Clips auf der Plattform und liest die Kommentare. Anschlusskommunikation gibt es kaum in der Familie und in geringem Maß mit Freundinnen. In der Schule dient die Kommunikation über Lektüre nach Elifs Erzählung eher der Beseitigung von inhaltlichen Unklarheiten als dem Austausch und der Diskussion.

Die erkennbaren Mechanismen der Sozialisation sind hier weder der prototypische Negativfall, noch kann von einem Abschütteln der elterlichen, sozialen Determinanten gesprochen werden. Auf jeden Fall sind sie und ihre lesenden Schwestern ein Zeichen, dass Lesen zu einem selbstverständlichen Habitus werden kann, solange es nur Narrative und Leseanregungen in welcher Form und an welcher Stelle der Biografie auch immer gibt. Elif liest trotz nicht lesender Eltern, sie hat aber ein gewisses Maß an literarischer Sozialisation erhalten. Dennoch bleibt unklar, ob sie neben einer Lesepraxis auch fähig ist, einen Habitus auszubilden, der ihr sozioökonomischen Fortschritt ermöglicht. Es ist zu hoffen, dass Elif ihre Freude am Lesen erhalten kann, dies ist aber nur ein Teil eines ohne Zweifel steinigen Weges.

3.4.5 Gabriela¹⁹⁶

Gabriela ist ein sehr schüchternes und zartes Mädchen, das sehr sanft spricht und manchmal so leise, dass man es kaum versteht. Sie ist Tochter rumänischer Eltern, war aber bis zu ihrem achten Lebensjahr in Spanien. In Österreich besuchte sie zwei Jahre die Volksschule, bevor sie in die NMS wechselte. Sie hat eine große Schwester von neunzehn Jahren. Über ihre Zeit, bevor sie nach Österreich gekommen ist, erzählt sie wenig. Überhaupt gibt sie wenig über sich preis, antwortet auf die Fragen nur sehr kurz und zurückhaltend. Fragen, die auf eine Metaebene zielen oder die Artikulation einer Meinung hervorrufen sollen, werden meist sehr vage beantwortet.

¹⁹⁶ Name von der Verfasserin geändert.

Sie spricht hauptsächlich Rumänisch in der Familie und auch mit ihren Freundinnen, nur manchmal auch spanisch. Gabriela und ihre Eltern sind Mitglieder einer Pfingstgemeinde.

Lesebiografie und Mediennutzung heute

Gabriela erinnert sich nicht an irgendwelche frühkindlichen oder kindlichen Berührungen mit Literatur und Literalität. Ihre Eltern haben ihr nicht vorgelesen, ob ihre große Schwester vorlas, daran erinnert sie sich nicht. Sie wirkt fast ein wenig verzweifelt, als wäre es ein Scheitern, sich nicht zu erinnern, oder etwas Negatives, dass es solche Situationen nicht gab.

S: In der Familie? Wenn du dir so denkst, als du ein kleines Kind warst, wie war es da? Vorlesen oder Geschichten erzählen?

G: Ich denke nicht...

S: Kannst du dich an nichts erinnern?

G: Nein. (sehr leise)

S: Hast du Geschwister?

G: Ja, eine.

S: Älter oder jünger?

G: 19 Jahre. Älter

S: Und die? Hat die dir Geschichten erzählt oder vorgelesen?

G: Vielleicht... Ich erinnere mich nicht. (flüsternd) (S2Z51-60)

Im Gegensatz dazu erinnert sie sich gut an das Lesen in der Schule in Spanien. Sie gibt an, dort viel in der Schule gelesen zu haben. Sie hat dort auch Bücher bekommen. Hier in Österreich kommt dann das Lesen ins Stocken. Durch die neue Sprache liest sie in den beiden Jahren in der Volksschule in Österreich nicht sehr viel. Dann aber nimmt sie das Lesen wieder auf und beschreibt sich als Leserin. Über schulische Fördermaßnahmen berichtet sie nicht.

S: Wie wird das Lesen gefördert? Auch wenn du jetzt an die vier Jahre NMS zurückdenkst? Wie hat man dir geholfen, dass du besser lesen lernst.

G: Mhhh, ich hab's einfach alleine gemacht. Weil ich hatte irgendwie nichts anderes zu tun und hab einfach angefangen zu lesen... (S4Z131-134)

Was die Förderung des Lesens betrifft, so zeigt diese Aussage, wie wenig Unterstützung das Mädchen ihrer Ansicht nach bekommen hat. Ausdrücklich möchte ich sagen, dass diese Situation nicht in erster Linie darauf zurückzuführen ist, dass es grundsätzlich keine Fördermaßnahmen gibt und dass nicht vielfältige Überlegungen und Bemühungen stattfinden. Diese zielen aber auf schwache Leser ab, die Probleme mit Leseflüssigkeit, Lesegeschwindigkeit oder dem sinnerfassenden Lesen haben. Sicher wird private Lektüre als Indiz gewertet, diese Fördermaßnahmen nicht zu benötigen. Gabriela ist allerdings eine Schülerin, die Unterstützung gebrauchen könnte, *obwohl* sie gut lesen kann und es

auch im privaten Rahmen tut. Es ist ein Zufall, dass Gabriela das Lesen wieder aufgenommen hat und einem Lesevorbild, der großen Schwester, folgt. Auch ihre Eltern haben eine gewisse Vorbildwirkung, auch wenn die literarische Initiation nicht mit ihnen gemeinsam stattfand oder zumindest nicht erinnert wird.

S: Du hast gesagt, du hast nicht so viele Bücher zu Hause. Aber deine Eltern, lesen die?

G: Ja schon.

S: Auch von der Bibliothek?

G: Sie nimmt von unserer Kirche, wir haben dort eine Bibliothek. Solche Sachen lesen die. (S2Z61-64)

Allerdings ist gemeinsames Fernsehen in der Familie üblich, Filme werden dabei selten gesehen. Hier kommt das Thema Kochen vor und auch Modesendungen werden rezipiert. Darüber wird dann auch gesprochen.

Lesen im schulischen Kontext

Im Bereich Schule fällt Gabrielas Befund durchwachsen aus. Einerseits ist sie ja eine Buchleserin und bringt daher Kompetenzen mit, die ihr das schulische Lesen erleichtern. Allerdings ist sie sehr schüchtern und schätzt alle Methoden, bei denen sie sich laut äußern muss, wenig.

S: Wie kommt das Lesen in der Schule vor? Was wird von dir verlangt? Was musst du mit Texten machen?

G: In Deutsch haben wir eine Schullektüre und in der Lesezeit, ist in der Schule nicht so oft.

S: Und in den Nebenfächern?

G: In Englisch haben wir einmal ein Buch gelesen. Aber sonst... Nein.

S: Und in den Schulbüchern? G: Ja, das schon.

S: Und wie fällt dir das? Fällt dir das leicht oder schwer.

G: Nein (gedehnt) Ja... Nein! Nicht schwer!

S: Und wenn wir beim Deutschunterricht schauen. Lautes Vorlesen, wie geht's dir damit?

G: Ich bin ein bisschen aufgeregt, aber sonst: eh gut (lacht)

S: Es geht. Lesehausübung? G: Gut. Ich mag's.

S: Stilles Lesen in der Stunde? G: Ja, besser so. (lacht)

S: Besser als lautes Vorlesen? (lächelt) G: Ja.

S: Über das, was ihr gelesen habt, reden? G: Mhh, mag ich nicht so sehr.

S: Über das, was ihr gelesen habt, schreiben? G: Ahh, besser. (S3Z103-119)

Sie berichtet über keine bestimmten Ereignisse oder Texte im Deutschunterricht. Bei der privaten Lektüre gibt sie allerdings Genres an, nämlich Horror und Comics. Hier nennt sie Gregs Tagebuch, das eine Art Comicroman ist, der von vielen Kindern an der Schule sehr gerne gelesen wird und auch von SchülerInnen mit weniger perfekten Deutschkenntnissen gut verstanden wird.

(Selbst-)konzepte, Lesemodi und Fazit

Ihre persönliche Einstellung zum Lesen an sich belegt eine private Lesepraxis und zeigt den Modus des intimen Lesens.

G: Es ist wie ein Film, du kannst dir alles vorstellen, man lernt mehrere Sachen... Man lernt auch neue Wörter oder so. (S5Z153-154)

Auch die Genres, Comic und Horror, deuten darauf hin, dass das Lesen eine Freizeitbeschäftigung ist, die sie gerne ausübt. Diese Aussage, die Gabriela im Zusammenhang mit der Wiederaufnahme der Lesepraxis nach der Übersiedlung nach Österreich tätigt, ist eine interessante Umkehrung jenes Topos, der bei Werner Graf häufig zitiert wird, nämlich des Nicht-Lesens aufgrund von mangelnder Zeitressourcen. Er führt aus: „Hier formuliert ein Vertreter der Fraktion, die gerne würde, wenn sie nur Zeit hätte, das Konzept „Allgemeinbildung“, [...] das [sich] jedoch nicht als tragfähige Lesemotivation erweist“¹⁹⁷. Bei Gabriela ist es gerade das „Zeit haben“, das eine Lesepraxis evoziert. Es mag sicher auch das Lesevorbild der Schwester einen Teil dazu beitragen oder die religiöse Lesepraxis der Eltern, woher allerdings die letztlich zu einem großen Teil intrinsische Motivation zum Lesen als Zeitvertreib stammt, kann nur sehr schwer interpretiert werden. In ihren Selbstzeugnissen stilisiert sie sich auch nicht als Leseratte oder Bücherwurm, der ein Buch nach dem anderen verschlingt oder welche Stereotype sonst häufig verwendet werden. Sie hat einfach nichts Besseres zu tun und reiht das Lesen selbstverständlich neben der anderen Medien wie Youtube und Fernsehen ein. Ihr Verweis auf das „Kopfkino“, das beim Lesen entsteht, ist neben dem Aspekt der sprachlichen und sonstigen Weiterbildung, die einzige Spur, die zum möglichen Grund ihrer Lesepraxis führt. Allerdings kann sie ganz genau beantworten, warum sie häufig die Kommentare zu den Youtube-Videos liest, die sie sich ansieht.

S: Wozu liest du in diesem Zusammenhang? Wozu dient dir das Lesen?

G: Ich bin irgendwie neugierig, was die anderen denken. Über den Video, oder so.

S: Fällt dir das leicht. G: Ja.

S: Immer? [...] G: Ja immer. (S5Z153-156)

Gabriela beurteilt sich selbst als mittelmäßige Schülerin. Wahrscheinlich kann das auf die eingeschränkten Sprachkenntnisse und auf ihre Schüchternheit zurückgeführt werden. Sie möchte allerdings eine gute Schülerin sein und weiß auch, was dazu nötig ist.

G: Gute Noten, Mitarbeit, alle Hausaufgaben. (S5Z177)

¹⁹⁷ Graf, 2004. S. 89

Sie denkt, dass die Deutschlehrerinnen ihre Lesekompetenzen als mangelhaft beurteilen, obwohl sie privat mit dem Lesen keine Schwierigkeiten zu haben scheint und sich selbst als Leserin beurteilt.

Einerseits ist es Gabriela zu wünschen, dass sie ihre Schüchternheit überwinden kann und lernt, ihre Meinungen und Ansichten deutlich zu vertreten. Andererseits scheint das Lesen eine Fantasiewelt für sie bereitzuhalten. In welche Richtung nun jedoch ihre Motive gehen, darüber berichtet sie nicht. Man kann nur ahnen, ob sie sich in die Heldinnen ihrer Bücher hineinversetzt oder ob die Horrorgeschichten ihr durch den wohligen Schauer die eigene Geborgenheit spürbar machen.

In diesem Interview befinden sich viele Leerstellen und es sind viele Fragen offen geblieben. Das ist sicher auch darauf zurückzuführen, dass ich als Interviewerin wenig auf die Schüchternheit des Mädchens gefasst war. Das behutsame Nachfragen und das „Herauskitzeln“ von Informationen sind mir in diesem Fall nicht gut gelungen. Dennoch findet man einige prototypische Aspekte vor: jugendliche Leserin, schüchtern, die ihre Abenteuer im Kopf erlebt. Es bleibt zu hoffen, dass Gabriela ihren Lesehabitus erhalten kann und will und dass sie sich mit dem Ausbau ihrer sprachlichen Fertigkeiten auch weitere Lektürebereiche und -modi erschließen kann.

3.4.6 Berat¹⁹⁸

Berat ist ein sympathischer Junge mit viel Sinn für Humor, der sich enthusiastisch meldet, als ich meine Interviewpartner anfrage. Wenn es „ums Reden“ geht, dann ist er der Richtige. Das macht er gern und das kann er auch gut. Als er mich etwas später fragt, worum es denn gehen soll und ich ihm das Thema Lesen ankündige, ist er sich nicht mehr so sicher, ob er darüber viel sagen kann. Für seine Antworten nimmt er sich dann Zeit. Er kann sich gut ausdrücken und bringt Sachverhalte auf den Punkt.

Der Junge lebt mit seinen Eltern, einer Schwester und einem Bruder. Beide Geschwister sind älter als er. Seine Familie stammt ursprünglich aus der Türkei und er spricht mit seinen Eltern meist türkisch. Mit den Geschwistern hingegen unterhält er sich nach eigenen Angaben genau so viel auf Deutsch wie auf Türkisch. Auch im Freundeskreis verwendet er die beiden Sprachen ungefähr gleich häufig.

¹⁹⁸ Name von der Verfasserin geändert.

Lesebiografie und Mediennutzung heute

Berat benutzt sein Handy als Ausgabegerät für verschiedene digitale Mediengattungen. Am häufigsten schaut er Videos auf Youtube. Er erklärt das Genre, das er hauptsächlich rezipiert, wie folgt.

B: Ja, meistens am Handy.

S: Ok. Youtube?

B: I-Ja... (lacht) ich schau sehr oft.

S: Wie nutzt du das?

B: Es gibt solche Youtuber, die jugendliche Kinder unterhalten. Sie machen solche lustigen Videos. Die schau ich mir am meisten an.

S: Kannst du mir da Namen sagen?

B: Also es gibt viele Youtuber... KSFreakwhatelse, (unverständlich), Krappi, es gibt wirklich sehr viele Youtuber. (S2Z46-53)

Diese Definition ist insofern interessant, als die reine Unterhaltungsfunktion der Videos herausgestellt wird. Junge Erwachsene produzieren Clips für KonsumentInnen, die wenige Jahre jünger sind als sie selbst. Vorrangiges Ziel ist es, zu gefallen, messbar ist dies an der Menge der „Klicks“, also der Aufrufe des Videos. Die Tatsache, dass die Peergroup in diesen Jahren der Pubertät und späten Kindheit immer wichtiger wird und in den Videos Protagonisten mit hohem Identifikationspotenzial angeboten werden, ist wesentlicher Teil des Erfolgs. Berat gibt an, sein Handy erst seit einem Jahr in Verwendung zu haben.

S: Dein Handy, wann hast du das gekriegt?

B: Also ich hab mein Handy nicht sehr lange. So ... seit einem Jahr schau ich so halt, bin ich regelmäßig am Handy und seit einem Jahr hab ich es auch gekriegt.

S: Und vorher?

B: Vorher hatte ich so ein kleines Handy, mit dem ich nur reden konnte, telefonieren...

S: Und was hast du da an solchen Sachen genutzt, wie eben Fernsehen oder Bücher?

B: Da... hab ich halt... Früher war ich nur mit meinen Freunden unterwegs, halt es war mit nie langweilig. Jetzt ist es auch genau so, aber jetzt ist es auch so, dass ich mit Handy und so weiter, so draußen Musik höre, zum Beispiel. Halt wir haben nur Fußball gespielt früher, es war immer so, es ist immer so abgelaufen. (S3Z99-S4Z108)

Bemerkenswert ist hier, dass die Handynutzung keine andere Medienpraxis, weder das Fernsehen noch kindliches Buchlesen verdrängt, sondern die Möglichkeiten zur Nutzung des Internets über das Smartphone erst eine spezifische Art des Lesens aufgebracht hat. Diese Lesepraxis, nämlich das Recherchieren, erklärt er so:

B: Also, ähm, ich surfe oft über solche Dinge, was wir im Geschichteunterricht machen. Zum Beispiel interessiert mich solche Dinge,

wie Sozialismus, Kommunismus, solche Ideologien und ich informiere mich besser über diese Sachen.

S: Fällt dir da eine Seite ein? Wie gehst du vor?

B: Meistens schau ich Wikipedia.

S: Okay, da gibt's auch viel zu lesen eigentlich. Und da liest du dir dann wirklich den Artikel durch, klickst auf die Hyperlinks und so?

B: Ja schon. (S1Z31-S2Z38)

Das Lesen von Büchern ist viel weniger präsent. Er gibt an, eigentlich nie oder sehr selten Bücher zu lesen. Dennoch gibt es viele Bücher zu Hause, die gehören jedoch seinen älteren Geschwistern. Seine Eltern lesen nur türkische Zeitungen.

Weitere medienbezogene Tätigkeiten, die er am Handy durchführt, sind Schreiben mit Freunden via WhatsApp und Musik hören. Netflix, also ein kostenpflichtiges OnDemand-Fernsehen, sieht er auch auf seinem Handy, wenn er für sich allein schaut. Fernsehen spielt eine eher untergeordnete Rolle. Obwohl das Gerät meist eingeschaltet ist, schaut niemand in der Familie besonders viel oder aktiv. Außerdem besitzt Berat eine Spielkonsole, auf der er am liebsten FIFA spielt. Frühkindliche und vorschulische Leserlebnisse beschränken sich auf gelegentliches Vorlesen von Gedichten durch den Vater.

S: Wie war denn das früher eigentlich. Hat man dir vorgelesen?

B: Mein Vater hat mir manche Gedichte vorgelesen, damit ich schnell einschlafe und so weiter. Halt, ja, das war 's.

S: [...] War das regelmäßig?

B: Nein, nicht regelmäßig, das war manchmal. (S3Z82-84)

Es scheint, dass diese Vorleseerlebnisse keinen besonders großen Eindruck hinterlassen haben und dass eher das Ziel – das schnelle Einschlafen – in Vordergrund stand, als die gemeinsame literarische Erfahrung.

Heute sieht die Familie manchmal gemeinsam Filme an, meistens Komödien. Dies wird als Familienerlebnis inszeniert. Es sind dann türkische Filme, da diese die Eltern am besten verstehen.

S: Du hast gesagt, ihr plant manchmal so einen Tag, wo ihr gemeinsam schaut. Wie läuft das ab?

B: Also am meisten schauen wir türkische Filme an, damit meine Eltern es auch verstehen.

S: Ja, na klar.

B: Es läuft so: Es wird am meisten am Samstag gemacht. Wir machen es nicht oft, aber wenn wir es machen, dann am Samstag. Und meine Mutter bereitet halt manche Dinge vor. Wir schaun es an... Sonst...

S: Zum Essen oder?

B: Ja genau. (lacht) Und dann... Eigentlich läuft es nur so ab. (S3Z70-78)

Anschlusskommunikation findet kaum statt. Manchmal diskutiert er mit seinem Bruder über die Filme. Häufig reden die Brüder auch über das, was Berat in der Zeitung liest. Er nimmt sich die beiden Gratis-Zeitungen Heute und Österreich und liest sie am Schulweg im Bus. Sein Bruder ist auch sonst seine hauptsächliche Ansprechperson für Themen aller Art.

S: Und zu Hause: irgendwelche Gespräche, über das, was ihr in der Zeitung lest oder was du im Internet so liest?

B: Also, es gibt schon manche Gespräche, die mich interessieren. Zum Beispiel, ich frage am meisten meinen Bruder. Er kennt sich viel besser aus als ich. Und er ist sozusagen mein Informations... Ich frage ihn alles und beantwortet mir halt und er hilft mir weiter mit den Artikeln in der Zeitung. (S4Z111-117)

In seiner Freundesgruppe spielt mediale Anschlusskommunikation keine Rolle, am meisten wird noch über Youtube-Videos gesprochen. Die Freunde sind viel draußen unterwegs und spielen Fußball. Das gibt Berat auch als Hauptbeschäftigung neben der Schule an. Seine Freunde sind „genauso Typen“ wie er: immer draußen. Wenn sie allerdings Dinge erfahren, von denen sie vermuten, dass sie die anderen interessieren könnten, erzählen sie doch davon. Bücher kommen in den Gesprächen nicht vor.

Lesen im schulischen Kontext

Das Lesen in der Schule bereitet Berat generell keine Schwierigkeiten. Er zeigt bei der Frage nach verschiedenen Methoden keine Ablehnung, aber auch keinen Enthusiasmus. Seine Lehrerinnen betonen oft, dass Lesen von großer Wichtigkeit ist. Als lesefördernde Aktivitäten erwähnt er die Klassenlektüre und die sogenannte Lesezeit, die an der Schule gemacht wird. Die divergierenden Interessenslagen bezüglich Lektüre beschreibt Berat sehr treffend:

S: Okay. Was denkst du, dass deine Lehrerinnen über das Lesen denken?

B: Also ich glaube, die finden es sehr wichtig. Die wollen auch, dass wir sehr viel lesen. Aber die Schüler halt im Gegenteil, sie wollen nicht Lesen. Das ist immer so ein Gegenteil.

S: Was sagen sie übers Lesen?

B: Halt, es geht am meisten darum, unser Deutsch immer mehr verbessern und dass wir auch die Texte verstehen.

S: Und was denkst du, wie wichtig lesen ist?

B: Also genau so. Genauso, Deutsch verbessern, ähm, die Texte verstehen...

S: Und wozu soll das gut sein, einen Text zu verstehen?

B: Halt Informationen, mehr Informationen vielleicht. S: Ok...

B: Oder mehr Allgemeinwissen

S: Und wieso könnte es sein, wenn das keine informativen Texte sind, sondern Romane oder Geschichten? Wozu könnte das gut sein?

B: Also meiner Meinung nach kann es nur gut sein (lächelt) wegen Deutsch verbessern. (S5Z157-171)

Berat erkennt bei seinen KollegInnen eine grundsätzliche Abwehrhaltung gegen das Lesen. Es wird deutlich, dass auch er nicht genau weiß, wozu das Lesen gut sein soll, abseits des Zwecks, für den er es bereits selbst verwendet: zur Informationsbeschaffung. Lesevorbilder sind seine Lehrerinnen nicht, er ist zuerst sehr verwundert über meine Frage.

S: Glaubst du, deine Lehrerinnen lesen gerne?

B: Meine Lehrerinnen? (erstaunt)

S: Ja. Glaubst du, die lesen gerne?

B: Ich hab keinen Plan... (S lacht) Aber ... ich glaube, ich glaube, dass die Deutschlehrerinnen fix lesen, aber bei den anderen hab ich keinen Plan.

S: Warum weißt du's nicht, eigentlich?

B: Also, ehrlich gesagt, ich weiß nix über die Lehrerinnen und ihr Privatleben, darum weiß ich das auch nicht. (S6Z172-180)

Obwohl sonst keine Ganztexte in seinen Berichten vorkommen, erinnert er eine Pflichtlektüre. „Damals war es Friedrich“, wurde früher in diesem Schuljahr von seiner Klasse gelesen. Das Buch über den Nationalsozialismus hat er sehr spannend gefunden. So sollen Bücher sein, findet er, andernfalls könne er die Konzentration nicht aufbringen zu lesen.

S: Was müsste passieren, damit du mehr liest?

B: Mehr interessante Bücher. Halt wenn ich wirklich ein Buch lesen will, dann muss das auch wirklich spannend sein und interessant sein. Weil wenn es ein Buch ist, das mich, da es für mich gar nicht spannend ist, dann kann ich auch nicht eine Seite lesen.

S: Mh, ok.

B: Dann kann ich auch nix verstehen, weil es mich nicht interessiert.

S: Was passiert dann im Kopf, wenn's dich nicht interessiert?

B: Halt, mein Kopf ist dann überall, außer beim Lesen. (lacht) (S6Z187-194)

(Selbst-)konzepte, Lesemodi und Fazit

In Berats Selbstzeugnissen finden sich einige Hinweise auf eine bestimmte Art von Konzeptlesen. Konzeptlesen definiert Werner Graf als jene Lesepraxis, die zur Vermehrung von Informationen über ein bestimmtes Thema dient. Hier gibt es den Aspekt der Allgemeinbildung und ein ganz spezifisches abgegrenztes Interessensgebiet, nämlich Geschichte und hier besonders „Ideologien“. Die Nutzung des Mediums Internet ist hier zentral. Die Seite, die er am meisten verwendet, ist Wikipedia, jene freie Enzyklopädie, die bei so vielen Suchbegriffen ganz oben auf der Ergebnisliste steht. Die Kompetenz der kritischen Mediennutzung ist nicht ausgebildet, was aber von einem 14-jährigen Jungen auch noch nicht in umfassendem Maß erwartet werden kann. Es gibt aber

ein wichtiges Korrektiv in Berats Mediennutzung, nämlich seinen älteren Bruder, den er oft befragt und der ihm „weiterhilft“. Die Zeitungen, die Berat liest, sind keine hochwertigen Medien. Die Gratis-Zeitungen Heute und Österreich sind sicher durch ihre Kürze und Einfachheit und der niederschweligen Verfügbarkeit gerade bei Kindern und Jugendlichen so erfolgreich. Neben dem instrumentellen Lesen der Zeitung ist es als ein Ansatz des Konzeptlesens zu werten, dass Berat eigenständig Themen, die er im Schulunterricht hört, in privater Lektüre vertieft.

Berat beurteilt sich als passablen Schüler und ebenso als passablen Leser. Langtexte fallen ihm allerdings schwer, da er meistens nicht genügend Motivation und Interesse aufbringen kann, um sich in diese zu vertiefen. Er kann sich nicht konzentrieren, schweift ab und kann dadurch auch den Sinn des Gelesenen nicht erfassen. Dieses Motivationsproblem scheint er nicht zu haben, wenn es einem Werk gelingt, sein Interesse zu fesseln, wie im Falle von „Damals war es Friedrich“. Der Komplexitätsgrad der Sprache, das Thema und die Erzählweise fallen so zusammen, dass sich ein passgenauer Lesestoff für Berat ergibt. Pflichtlektüre wird nicht als lästig empfunden, sondern als willkommene Leseanregung, wenn sie adäquat ist. Aus meiner Sicht sind bei Berat gute Ansätze vorhanden, es wäre aber von großer Wichtigkeit, ganz konkrete, speziell für Berat zugeschnittene Leseempfehlungen zu geben, und zwar in angemessen großer Zahl. Vielleicht müssen sich diese Empfehlungen auch auf Webseiten und Onlinepublikationen erstrecken. Er scheint besonders streng zu sein, was die Auswahl von Büchern betrifft, die ihn wirklich genug interessieren, um sie durchzulesen. Diese selbst zu finden, ist er jedoch nicht in der Lage. Würde er auf anderem Wege zu diesen Büchern kommen, so könnte es sein, dass seine Lesefertigkeiten und seine innere Motivation steigen und damit auch die Bücher, auf die er sich zu konzentrieren vermag, häufiger vorkommen.

3.4.7 Daria¹⁹⁹

Daria hat sich als erste zu den Interviews gemeldet. Sie äußerte allerdings Bedenken, ob ihre Deutschkenntnisse ausreichen würden, das Interview zu bestreiten. Sie kommt aufgeräumt und sichtbar neugierig zum Interview.

¹⁹⁹ Name von der Verfasserin geändert.

Das Mädchen ist in Spanien aufgewachsen und immer wieder während des Gesprächs stellt sie die Zeit in Spanien als glückliche, aber verlorene Zeit dar. Jetzt lebt sie mit zwei jüngeren Schwestern und den Eltern in Wien. Zuhause spricht sie mit ihren Eltern Rumänisch und Spanisch und gibt an, im Spanischen die größten sprachlichen Kompetenzen zu besitzen.

Lesebiografie und Mediennutzung heute

In Spanien hat Daria ihre Volksschulbildung absolviert. Als sie mit etwa zehn Jahren nach Österreich kam, musste sie die Sprache Deutsch von Grund auf lernen. Sie erinnert Leseunterricht in Spanien und verbindet damit auch ein besonderes Leseerlebnis.

D: Ja. Wir hatten einen Lehrer, (lächelnd) er sagte zu mir immer Schatzi und so und in einem Tag haben wir ein Buch gekriegt. Ich weiß nicht mehr genau, wie er heißt, so mit einem Tiger, der verletzt war und er ist gekommen und hat gesagt, hier hast du ein Buch von mir, Schatzi, und so und dann hab ich das Buch genommen und ich hab sie – das ist für kleine Kinder, so ab 6 Jahre oder so – und ich hab sie noch in Rumänien und in diesem Sommer, glaub ich, fünf Mal gelesen oder so und das erinnert mich immer an Spanien. (S4Z127-132)

Alles schulische Glück, das sie mit ihrer Zeit in Spanien verbindet, kommt hier zum Ausdruck: Sie ist aufgehoben, kompetent und erfolgreich. Der Verlust dieser Möglichkeit kompetenter Sprachverwendung macht ihr zu schaffen. Dies äußert sich nicht nur in den anfänglichen Zweifeln, das Interview überhaupt machen zu können. Auch bezüglich der Beurteilung ihrer gegenwärtigen schulischen Leistung ist sie unsicher, sie kann nicht genau sagen, wo sie steht. Ihre Erinnerungen an Spanien zeigen, wie positiv diese Zeit besetzt ist.

D: Weil in Spanien immer mehr Sonne war, in Spanien hat nie geschneit und wir waren die ganze Zeit draußen, von 4 Uhr seit wir von der Schule nach Hause kommen, bis acht Uhr in der Nacht, wir waren immer draußen. S3Z90-92)

Sie erzählt, dass sie am liebsten draußen im Park las und so zwei ihrer Freizeitbeschäftigungen vereinte. Damals pflegte sie eine extensivere Lesepraxis. Heute nutzt sie neben Büchern häufig das Handy als Medieneingabegerät. In ihrer Kindheit in Spanien spielte es keine Rolle, ja sie lehnte es regelrecht ab. Wenn sie von Spanien erzählt strahlt sie.

D: Also, ich hatte so ein Kindheit, wirklich sehr schön. Ich sehe zu mein Schwester, sie ist nur ein Jahr und sechs Monate, oder so, und sie ist die ganze Zeit auf Handy. In Spanien war viel anders. Ich war ganze Zeit von zuhause weg, ich konnte von der Schule, machte meine Hausübungen, dann gehe ich

raus, Park, mit meine Freunde und so. Aber jetzt ich verwende Handy. Seit ich in Österreich gekommen bin, ich hab mein erstes Handy gekriegt. (Mh) Weil ich wollte nicht Handy spielen. Meine Mutter immer so: Schau dir Handy, oder so. Aber ich: nein egal, ich geh raus. Und seit ich hier gekommen bin, sagte ich immer so zu meinem Vater, ich will Handy ich will Handy und zu meinem Geburtstag hab ich es dann bekommen. (S2Z56-64)

Das Handy wird erst in Österreich interessant und eingefordert. Wahrscheinlich ist das auf den Weggang von Spanien und auf den Verlust der gewohnten Umgebung zurückzuführen, aber auch auf das Alter von Daria. Viele der Befragten berichten von einer Steigerung des Interesses an sozialen Medien und Messengerdiensten mit dem Beginn der Sekundarstufe I.

Die Familie gehört einer Pfingstgemeinde an und daher ist das gemeinsame Bibellesen Teil der familiären Medienpraxis.

D: Und manchmal lesen wir die Bibel.

S: Gemeinsam als Familie?

D: Ja gemeinsam.

S: Und wie war das mit dem Vorlesen?

D: Also mein Vater liest vor und wir schauen in die Bibel und lesen mit.

(S3Z76-80)

Dieses Lesen ist streng hierarchisch organisiert und gelenkt. Anschlusskommunikation kommt an dieser Stelle nicht vor. Das Lesen in der Bibel bleibt ein Ritual. Es werden jedoch in der Familie gemeinsam Filme gesehen. Heute besitzt die Familie keinen Fernseher mehr. Daher werden die Filme, es sind häufig Action-Filme, am PC gezeigt. Früher waren es Reality Shows im Fernsehen, das die Familie in Spanien noch rezipierte. Daria erinnert sich an Gute-Nacht-Geschichten, die die Mutter vorgelesen hat. Ihre jüngere Schwester kommt leider nicht mehr in den Genuss des Vorlesens, da das Handy einen prominenten Platz, auch als Erziehungs- oder Ruhighaltemittel einnimmt. Sie kontrastiert dies sehr stark mit ihrer eigenen glücklichen Kindheit und findet es nicht in Ordnung.

D: Meine Schwester ist 10 Jahre alt und meine kleinere Schwester, sie ist nur zwei Jahre und einhalb. Und wenn sie zu aggressiv ist... so... wie sagt man das... dann meine Mutter sagt immer, nimm den Handy oder gib ihr den Handy und immer wenn sie isst, meine Mutter gibt sie den Handy. (S: Okay.) Und das passt nicht. (S: lacht) In Spanien war nicht so. (S3Z86-89)

Anschlusskommunikation findet nach Darias Angaben nur in einer Situation statt, nämlich wenn gemeinsam spanische Nachrichten gesehen werden. Dann sitzt die Familie zusammen und diskutiert, was passiert ist.

D: Wir schauen die Nachrichten, die Spanischen Nachrichten und dann, wenn was so passiert was uns schockiert, dann sprechen wir diese Thema quasi durch und stellen uns von, wenn wir in dieser Situation, was würden wir machen. (S3Z97-99)

Daria selbst interessiert sich auch sehr für Nachrichten und bespricht sie gerne in ihrer Freundinnengruppe. Die Mädchen zeigen eine rege Kommunikation über Medien aller Art. Dies zeigen die untenstehenden Zitate.

D: Also die nehmen meistens Handy, weil da WhatsApp ist und wir sprechen meistens durch WhatsApp. Und manchmal nehmen wir die Zeitung und lesen alle und sprechen über ein Thema. (S5Z137-139)

[...]

S: M-h, alles klar. Wie sind solche Gespräche, wenn ihr über ein Zeitungsthema oder über sowas redet?

D: Wir mögen so, wenn wir über so ein Thema reden, in ein Platz gehen, wo niemand ist und wo nur wir alleine sind und dann reden wir über diese Thema und einer sagt, das beruhigt mich, der andere sagt vielleicht können wir was machen für die Kinder oder so.

S: Sehr spannend. Lesen deine Freundinnen auch irgendwelche Bücher?

D: Die mögen auch diese Krimis-Bücher.

S: Und dann redet ihr auch manchmal darüber oder nicht?

D: Ja, wenn wir ein Buch zu Ende kriegen und wir treffen uns so und wenn sich eine erinnert, ich hab dieses Buch fertig gelesen, dann fragen wir, was da passiert ist und dann nehmen wir auch diese Buch und lesen. (S5Z144-157)

Hier zeigt sich, dass Daria eine recht breit gefächerte Medienpraxis hat. Youtube ist sicher ein wesentlicher Teil, bisweilen Tageszeitungen – hier nennt sie die Gratiszeitung in den öffentlichen Verkehrsmitteln und die Krone, die zu Hause abonniert ist, Bücher, die sie sich in der Bibliothek besorgt, und das Internet mit Youtube und als soziales Medium den Messengerdienst WhatsApp.

Darias Lieblingsbücher sind Bücher der „Fear Street“-Serie, einer dem Genre Horror zugeordnete, ursprünglich englische Jugendbuchserie. Ihren persönlichen Lieblingsplatz zum Lesen und den Grund, warum sie oft gerne ein spannendes Buch liest, beschreibt Daria sehr eindrucksvoll.

D: Ich machte es immer nach der Schule, so um fünf oder so, ich gehe oben in mein Stockbett und ich hatte so eine Seite, wie sagt man? (S: Ecke?) ja Ecke, wo ich immer mich gesessen habe und dort lese ich und keine Ahnung, es war so dunkel. Und ich fühle mich in diese Situation und dann bekomme ich Angst und ich mag das und dann lese ich noch weiter und es wird es interessanter und... ja... (S4Z117-121)

Dieser Platz im Bett ist ein häufig genannter Topos, der in Verbindung mit dem intimen Lesemodus auftritt.²⁰⁰

Lesen im schulischen Kontext

Nach dem Lesen im Deutschunterricht gefragt, fällt Daria sofort ein, dass im letzten Jahr ein Gedicht als Theaterstück aufgeführt wurde. Das erzählt sie als erstes. Dies zeigt, dass die handlungsorientierte Beschäftigung mit Literatur im Deutschunterricht eine große Nachhaltigkeit entfalten kann. Außerdem erinnert sie sich an einige Bücher, die als Klassenlektüre gelesen wurden, „Charly und die Schokoladenfabrik“, „Mathilda“ oder „Damals war es Friedrich“. Da sie auch privat Ganztexte bewältigt, macht ihr die Pflichtlektüre in der Schule keine Probleme. Auf verschiedene Methoden angesprochen, bevorzugt sie das gemeinsame laute Lesen in der Stunde und das Schreiben über Lektüre, das ihr besonders zu liegen scheint.

D: Wenn wir gemeinsam lesen, keine Ahnung warum, aber ich versteh das besser. Und wenn die Lehrerinnen sagen, und jetzt lest ihr weiter, ich kann einfach nicht weite lesen und wenn wir noch einmal laut lesen, dann verstehe ich alles.

S: Okay. Lesehausübung? Wie ist das für dich?

D: Also, wir kriegen nicht so oft Lesehausübung, aber wenn wir das kriegen, ich geh wieder in mein Stockbett (lächelt) in diese Ecke. Und ich lese und wenn ich ein paar Wörter nicht verstehe, ich gehe zu Google-Übersetzer und übersetze mit diese Wörter.

S: Super. Auf Spanisch?

D: Ja.

S: Wenn ihr in der Stunde über die Sachen, die ihr gelesen habt, redet, macht dir das Freude?

D: Ja, weil so kann ich besser verstehen und so kann ich besser Lesequiz machen.

S: Mh und wenn du jetzt was schreiben müsstest, über das, was du gelesen hast?

D: Also wenn ich was schreiben müsste, ich hätte alles wieder in Kopf alles wieder gedacht oder wie? ...

S: erinnert? Es kommt zurück?

D: Ja. Und dann schreibe ich immer... Wenn ich was schreibe, dann erinnere mich das andere Teil, das andere Teil, bis ich fertig bin. (S7Z285-301)

Das Lesen von Sachtexten, sie führt als Beispiel das Fach Geschichte an, überfordert sie allerdings. Hier sehen wir eine Tendenz, die auch Graf referiert. Mädchen bevorzugen Belletristik und fiktionale Texte, während Sachtexte eher die bei Jungen beliebte Gattung ist.²⁰¹ In Darias Fall können die ungewohnte Beschaffenheit von Sachtexten, mangelnde

²⁰⁰ vgl. Graf, 2004. S. 50

²⁰¹ Vgl. Graf, 2011. S. 160f

Sprachkenntnis und fehlendes inhaltliches Interesse zu Überforderung mit Sachtexten im Fach Geschichte führen.

(Selbst-)konzepte, Lesemodi und Fazit

Generell geht Daria gerne in die Schule und sie schätzt sich als eher gute Schülerin ein, obwohl sie sich darüber nicht sicher ist. Gute schulische Erfolge sind ihr wichtig, besonders im Hinblick auf ihre zukünftige Laufbahn und die Bewerbungen, die sie bald verschicken muss. Eine gute Schülerin erfüllt für Daria die Kriterien gute Mitarbeit, Wohlverhalten, und das regelmäßige Abliefern der Hausübungen, jedoch fragt sie auch bei Unklarheiten nach. Auch was eine gute Schülerin nicht tut, weiß Daria sehr genau.

S: Mh. Und das Mitarbeiten, was versteht man unter Mitarbeiten?

D: Also aufzeigen, immer konzentriert sein, nicht die ganze Zeit Reden, mit Radiergummis schießen (lächelnd) (S: lacht)

D: (Lacht) das machen die Burschen. (S6Z259-263)

Wie gerne sie generell in die Schule geht, ist bemerkenswert.

D: In der Schule ja. Wenn ich zu Hause bin und mir langweilig ist, ich sage immer, Mann, wieso haben wir jetzt nicht Schule und so...

S: Wirklich?? (ungläubig, lächelnd)

D: Ja! (lächelnd) Das Einzige, was ich nicht an der mag, ist, dass wir so früh aufstehen müssen. (S6Z250-254)

Das Lesen als Teil der schulischen Aufgaben ist nicht ganz unproblematisch. Sie sagt über sich selbst:

D: Ich kann nicht so gut Deutsch lesen, Rumänisch auch nicht, nur Spanisch kann ich gut. (S5Z191)

Ihre Deutschlehrerinnen empfehlen Bücher und versuchen die Schülerinnen und Schüler zu motivieren, mehr zu lesen. Das sei wichtig, um die Sprachkenntnisse zu verbessern und um eine gute Zukunft zu haben, erklären die Lehrerinnen. Daria ist sich sicher, dass die Lehrerinnen das Beste für sie wollen. Darum helfen ihr auch die guten Ratschläge und sie möchte sie umsetzen. Ein weiterer Grund zu lesen ist die Stimmung, die die Geschichten erzeugen können. Daria vermutet darin auch den Grund, warum ihre Deutschlehrerinnen lesen.

Wir finden hier einen sehr komplexen Fall vor, der von einem biografischen Bruch dominiert wird. Das Mädchen wurde in Spanien sprachlich und in Bezug auf das Lesen sozialisiert. Offenbar genoss es eine gute Leseförderung und ein geschätzter Lehrer war in der Lage, sie für das Lesen zu begeistern. Bücher zu lesen, Freiheit zu genießen und draußen im Sonnenschein zu sein ist miteinander und mit dem Sehnsuchtsort Spanien

verknüpft. Das Handy, das früher völlig uninteressant war, ist ein „österreichisches“ Phänomen. Auch die kleine Schwester wird damit ruhiggestellt, was nicht Darias Zustimmung findet. Dass sie aber auf andere Medien ausweicht, so wird es in der Erzählung evident, ist auf die Mühe zurückzuführen, die ihr das Lesen auf Deutsch bereitet. Das eskapistische Lesen spannender Horror-Krimis kann nicht so einfach und problemlos erlebt werden, wie sie es von früher erinnert, da die sprachlichen Kompetenzen nicht ausreichen. Sie schätzt in der Schule das laute Vorlesen. Der zweikanalige Zugang ist ihr offenbar eine Hilfe. Reden und schreiben über Lektüre schätzt sie ebenfalls, wieder findet bei der bevorzugten Methode eine mehrkanalige Verarbeitung des Gelesenen statt. Es scheint, als würde das Arbeiten mit Texten eine Erleichterung des Verstehens bieten und so den Zugang zu Texten vereinfachen. Zur privaten Lektüre und den gewünschten intensiven Leseerlebnissen steht dies in gewissem Widerspruch.

Die familiäre Lesesozialisation weist einen Ankerpunkt auf, der häufig bei späteren LeserInnen vorkommt, nämlich das Vorlesen. In klassischer Weise ist es hier die Mutter, die Gute-Nacht-Geschichten vorliest. Die gemeinsame Bibellektüre in der Familie ist ebenfalls interessant. Auch wenn es wenig Anschlusskommunikation gibt, ist sie doch ein gemeinsames Leseritual, das eine Bindung an Schrift erzeugt und dem geschriebenen Wort eine religiöse Konnotation verleiht. Dass zusätzlich noch auf den Fernseher als Gerät verzichtet wird, nicht aber generell auf Filme, Nachrichtensendungen oder Serien, zeigt, dass ein bewusster Umgang mit Medien angestrebt wird. Obwohl sich Daria selbst sprachliche Defizite diagnostiziert, kann sie sich sehr reflektiert über medienbezogene Themen austauschen. Es bleibt zu hoffen, dass sich im weiteren Verlauf ihres Lebens Leselust und Sprachkenntnis konsolidieren, dass Daria die guten Ansätze in ihrer Medien- und Lesebiografie nutzen kann und dass zusätzlich zu interessanten deutschsprachigen Büchern vielleicht auch spanische Buchquellen gefunden werden, die ihre Lesepraxis aufrechterhalten.

3.4.8 Daniel²⁰²

Daniel hat sich zum Interview überreden lassen. Es war deutlich, dass er nicht unbedingt Zeit erübrigen möchte. Außerdem äußerte er im Vorfeld Bedenken, ob er zum Thema

²⁰² Name von der Verfasserin geändert.

Lesen wertvolle Informationen beisteuern kann. Wir finden dann endlich eine Freistunde, in der er sich doch Zeit für das Interview nimmt.

Der junge Mann überragt mich um anderthalb Köpfe und ist sehr dünn. Er spricht überlegt und mit ausgeprägter Gestik. Er absolviert gerade sein neuntes Schuljahr und beendet mit diesem Jahr seine Schullaufbahn. Seine Eltern sind serbische Roma und er hat vier ältere Brüder.

Lesebiografie und Mediennutzung

Daniel ist ein Nicht- oder Wenigleser, wie diese Gruppe bei Garbe und Graf genannt wird. Seine Beschreibungen der momentanen Mediennutzung, der Mediennutzung in der Familie und biografischen Momenten weisen wenig bis gar keine lesebezogenen Erfahrungen auf. Fernsehen, Spielen auf der Spielkonsole, soziale Medien und Musikhören über das Internet sind die Mediengewohnheiten des Jungen. Anschlusskommunikation an Buchlektüre gibt es nicht, da auch keine Lesepraxis besteht. Über sonstige Medien, wie Fernsehen, Filme, Youtube-Videos und dergleichen, spricht Daniel ebenfalls wenig und kaum innerhalb der Familie. Es gibt eine Form der gemeinsamen Mediennutzung, die jedoch nicht ganz freiwillig stattfindet.

D: Ja sicher, Filme schauen wir schon gemeinsam. Wenn jetzt mein Vater einen Film anschaut oder mein Bruder, dann schau ich natürlich mit. Oder ahh. Schon eigentlich Medien... Also... Wir sind sehr viele Leute (lächelt)

S: Aja (lacht)

D: Vier ältere Brüder hab ich. Und ja, da hab ich nicht so unbedingt jetzt Chancen, jetzt... kann ich nicht sagen, ach, jetzt schau ich den Fernseh und ich bin natürlich der Jüngste, ja. Das geht nicht so einfach. (S3Z64-70)

Mit einem seiner Brüder teilt Daniel die Vorliebe für Anime-Serien. Darüber unterhält er sich auch häufig mit ihm. Die Buchlesepraxis in der Familie beschränkt sich auf einen Bruder. Dieser hat maturiert und liest regelmäßig Bücher. Außerdem liest die Mutter in der Bibel. Prä- oder paraliterarische Formen, wie Vorlesen oder Geschichtenerzählen, erlebt Daniel nicht.

Jene Filme oder Serien, die er selbst aussucht, sieht er via Netflix und der Spielkonsole als Ausgabegerät. Die Spielkonsole ist gemeinsam mit dem Handy das hauptsächlich genutzte Gerät zum Medienkonsum. Thematisch decken vor allem die Spiele ein breites Feld ab. Im Vergleich zu den anderen Interviewten, die auch Computerspiele spielen, weist Daniels Spielverhalten die größte Varietät auf. Er nennt FIFA, Shooting Spiele und Rollenspiele. Die Serien, die er gerne sieht, lassen sich dem Fantasy- und Horror-Genre

zuordnen. Daniel nennt „Walking Dead“, eine Serie über den Kampf gegen Zombies, und „Supernatural“, in der zwei Brüder gegen verschiedene übernatürliche Kreaturen kämpfen, wie etwa Werwölfe, Dämonen, aber auch mächtige göttliche Wesen.

„Die Medien“ im Sinne von Zeitungen sieht Daniel kritisch. Er meint:

D: Schau ich schon ab und zu an, aber ich finde das ist nicht so meine Sache, wenn... Ich galub ab und zu, dass die Medien schon bissl – wie soll ich sagen – herumlügen oder so. (S1Z13-14)

Auf Nachfrage gibt er an, dass die Zeitungen, die er liest, vor allem die Gratiszeitung „Heute“ ist.

Die momentane Lesepraxis ist in seiner Narration stark von alltagsbezogenen Anforderungen bestimmt. Medien, die er konsumiert, wie Facebook oder die Untertitel von englischsprachigen Serien über Netflix, verlangen das Lesen als sekundäre Fähigkeit. Das bewältigt er nach eigenen Angaben allerdings gut und hat keine Probleme mit der Lesekompetenz.

Lesen im schulischen Kontext

Daniel geht gerne in die Schule. Die Klassengemeinschaft ist sehr gut, berichtet er und die meisten LehrerInnen sind fair und freundlich. Mit manchen Lehrerinnen hat er aber Probleme und disziplinäre Maßnahmen wie Anschreien empfindet er als ungerechtfertigt. Diese sind den Eltern vorbehalten. In manchen Fächern bringt er gute Leistungen, wenn ihn etwas interessiert. Er beschreibt aber einige Male Probleme mit Müdigkeit und mangelnder Konzentration, vor allem beim stillen Lesen.

*S: Warum schaust du da oder warum kannst oder magst du da nicht lesen?
D: Weil ich einfach da keine Lust habe... entweder zu früh is oder zu müde.
(S7Z211-212)*

*S: Wie geht's dir mit'n Konzentrieren?
D: Naja, pffff, es kommt darauf an, wie ich gerade bin. Wenn ich aufgeregt bin, wenn ich jetzt depressiv bin... (lacht) das war nur ein kleiner Scherz. Es kommt darauf an halt. (S8Z235-237)*

Langeweile und Faulheit bezeichnet er als Hinderungsgründe für regelmäßige Lesepraxis und guten Schulerfolg.

*S: Magst du das gerne, was in der Schule zum Lesen gemacht wird?
D: Naja... Ab und zu kommen schon gute Texte – ab und zu denk ich boah das ist so langweilig und so (lächelt) (S7Z192-S8Z195)*

S: Würdest du dich als guten Schüler bezeichnen?

D: ... In manchen Fächern ja, aber jetzt nicht so... Ich bin zu faul, das ist mein Problem. Ich bin stinkefaul, ja. (S7Z196-198)

Die Lesekompetenz betreffend, gibt Daniel an, Texte leicht bewältigen zu können.

D: Ahhhff. Wenn ich den Text lese, logisches Denken, für mich selber, versteh ich schon, aber wenn ich jetzt unbedingt so laut lese, dann fällt's mir bissl schwerer.

Hier nennt er ein Phänomen als Einschränkung seiner Lesekompetenz, das auch bei guten Lesern auftritt, dass bei lautem Vorlesen der Sinnzusammenhang nicht gleichzeitig erfasst werden kann. Das „logische Denken“ aber, also den Sinn eines Textes zu erfassen und auch die nicht explizit gemachte Bedeutung zu erkennen, erklärt Daniel als bereits erworbene Kompetenz.

Die an der Schule praktizierte „Lesezeit“, die täglich in wechselnden Stunden abgehalten wird, stellt ihn ebenfalls vor Konzentrationsprobleme. Er schaut meistens „in die Luft“ oder „was die anderen so machen“ und liest nur, wenn ihn etwas außerordentlich interessiert. Hier nennt er den Roman „Die Welle“, die vor einiger Zeit Klassenlektüre war.

Erstleseförderung in der Volksschule erinnert Daniel als Kleingruppenunterricht, der sehr hilfreich für ihn war. In der Sekundarstufe I ist es dann mit der Lesefähigkeit bergauf gegangen.

(Selbst-)konzepte, Lesemodi und Fazit

In Daniels Auskünften finden sich einige interessante Konzepte. Die Bibellektüre der Mutter etwa wird nur eingeschränkt als Lesen gewertet.

S: [...] Wie schaut's aus mit deinen Eltern? Lesen die?

D: Nicht unbedingt jetzt. ... Also meine Mutter liest in der Bibel, aber jetzt nicht so... (S3Z64-70)

Die Aposiopese kann hier heißen, dass sie selten liest. Sie kann aber auch zeigen, dass diese Form von religiösem Lesen von einer Form des „Bücherlesens“ abweicht, die etwa der Bruder praktiziert. Es wird an einigen Stellen im Interview evident, dass das Buchlesen als Selbstzweck von einem Lesen im Zusammenhang mit anderen Medien, also dem Lesen als Zubringerfähigkeit, getrennt wird. Daniel kommt zum Beispiel gut mit dem Lesen von Untertiteln zurecht oder dem Lesen von Artikeln und Kommentaren auf Facebook. Dies ist allerdings in seiner Erzählung eine Art Alltagslesen, das nicht zum „eigentlichen“ Lesen gezählt wird.

S: Bist du ein Leser?

D: Mhhh. Nicht so besonders, also nicht so richtig, eine richtige Leserate.

Aber lesen braucht man zum Alltag halt. (S9Z256-258)

Dem schulischen Lesen „auf Kommando“ verweigert er sich weitgehend. Die Maßnahmen, die zur Leseförderung gesetzt werden, sind nicht wirksam. Die Ablenkung im Klassenumfeld oder die Müdigkeit ist zu groß. Das extensive Computerspielen ist eine zeitaufwändige Gewohnheit, die gute Leistungen in der Schule und Konzentration auf längere Texte erschwert.

Daniel weist eine vielfältige Medienpraxis auf und steht Medien nicht gleichgültig, sondern bis zu einem gewissen Grad reflektiert gegenüber. Einen wie immer gearteten Lesehabitus, in dem der Text im Mittelpunkt steht, konnte er nicht entwickeln. Seine Lesebiografie ist – ohne seine Fertigkeiten schmälern zu wollen – ein prototypischer Negativfall, wie in Groeben und Schroeder beschreiben. Dennoch gibt es auch in seiner Familie eine Lesebiografie, die sich abhebt, nämlich die des Bruders, der ein Leser wurde. Die Verknüpfung in Daniels Narration zwischen Buchlesen und Matura zeigt einmal mehr, wie fest verankert die Lesenorm der humanistischen Bildung auch in sogenannten überwiegend bildungsfernen Kontexten ist.

3.4.9 Vanessa²⁰³

An Vanessa sticht am meisten ihre ruhige, gelassene Art hervor. Als ich in ihrer Klasse vorbeischaue, um Termine zu klären, spricht sie mich an, ob ich schon genug Interviews habe. Ich verneine. Sie möchte gerne noch mitmachen. Wir haben schnell einen Termin und sie erscheint auch wie vereinbart, obwohl sie ein starker Schnupfen quält. Im Gespräch nimmt sie sich Zeit für ihre Antworten und überlegt sich gut, was sie sagen möchte. Sie kann sich gut ausdrücken. Da zeitgleich zu diesem Interview eine Schülergruppe ohne Aufsicht ist, muss ich einspringen und wir sind nicht ganz ungestört. Aber Vanessa behält den Faden und lässt sich nicht ablenken.

Die Eltern des Mädchens leben getrennt, sie hat mit beiden Kontakt, lebt aber überwiegend bei ihrer Mutter. Sie hat drei Geschwister und einen Halbbruder, alle jünger als sie.

²⁰³ Name von der Verfasserin geändert.

Lesebiografie und Mediennutzung

Vanessa bekommt ihr Handy früh. Das erste ist noch kein Smartphone, aber das nächste Gerät, das sie ein Jahr später verwendet, ist bereits dieser Kategorie zuzuordnen. Sie berichtet sehr ausführlich über die Entwicklung ihrer Handynutzung.

V: Mit sechs hab ich ein Tastenhandy bekommen, damit ich meine Mama anrufen kann, wenn ich in die Schule geh und wieder heimgeh. Und dann ein Jahr später, so mit sieben, hab ich mein erstes kleines Touch-Handy bekommen und seitdem verwende ich eigentlich Smartphone. Also, acht Jahre, oder so.

S: Du hast ja schon gesagt, warum du es bekommen hast, dein erstes Handy. Wie hast du damals, als du dein erstes Smartphone bekommen hast, wie hast du da begonnen, das zu nutzen.

V: Mein Papa hat mir erklärt, wie man Kontakte einspeichert. Da hab ich erstmal die wichtigsten Kontakte: Mama, Papa, Oma, Opa eingespeichert. Und dann hab ich eigentlich nur Fotos gemacht. Weil ich kannte Facebook oder sowas noch nicht wirklich.

S: Wann ist das dazu gekommen?

V: In welchem Alter? S: Ja.

V: Also, so mit neun, zehn?

S: So im Übertritt zwischen Volksschule und Hauptschule...

V: Ja genau. (S2Z39-52)

Es zeigt sich im Verlauf des Interviews, dass das Handy im Mittelpunkt ihrer Mediennutzung steht. Hauptsächlich sind es soziale Medien, die sie nutzt und die sie auch mit ihrer Peergroup gemeinsam hat.

S: Wenn du jetzt das Handy benutzt, was verwendest du da

V: Facebook, Instagram, Snapchat, WhatsApp. Ja, das sind meine Haupt-Apps.

S: Und im Internet surfen, tust du das auch?

V: Nur wenn ich was googlen muss, sonst nicht.

S: Youtube?

V: Da hör ich mir Musik an. (S1Z27-32)

Nach der Mediennutzung in der Peergroup gefragt, nennt sie wieder die oben angeführten Anwendungen und zusätzlich noch die App „Musically“²⁰⁴, die sie mit ihren Freundinnen teilt. In ihrer Freundesgruppe ist das Gespräch über die Ereignisse in den sozialen Medien wichtig. Über Lektüre wird nicht gesprochen.

S: Redet ihr da auch drüber? [...]

V: Wenn wir uns treffen, dann reden wir schon drüber. Zum Beispiel, wenn jemand ein neues Bild gepostet hat, das jetzt dem gefällt oder nicht gefällt,

²⁰⁴ Dabei handelt es sich um eine Anwendung, die es ermöglicht Videoclips zu erstellen. Zu einem 15 Sekunden langem Playback wird „performat“, im Mittelpunkt stehen die Bewegungen und Gesten. Die Clips können mit Filtern und Effekten verändert werden. Beliebt ist etwas das Erhöhen der Abspielgeschwindigkeit. Die Videos können von der Community bewertet werden. Ebenso wie bei Youtube gibt es einige Jugendliche, die durch diese App große Popularität erlangt haben.

oder wenn's ein Problem gibt in der WhatsApp-Gruppe, dann reden die auch drüber – oder wir.

S: Ok. Wenn du jetzt was Spannendes liest, redest du dann darüber mit deinen Freundinnen?

V: Ja... (lacht) aber sie interessiert das meistens nicht.

S: Redet ihr über Schullektüre?

V: Nein. (S4Z116-123)

Die gemeinsame familiäre Mediennutzung scheint sich überwiegend auf audiovisuelle Medien zu beschränken. Vanessa berichtet nicht von regelmäßigen Vorlesesituationen in ihrer Kindheit. Nur zu Weihnachten wurde und wird bis heute vorgelesen. Gemeinsam hat aber die Familie das Fernsehen. Oft werden Filme angesehen und sind dann auch Thema für eine abgeschwächte Form von Anschlusskommunikation.

S: Wen ihr gemeinsam fernseht, wie schaut das dann aus, redet ihr auch dann drüber oder was schaut ihr euch so an?

V: Meine Mama und ich, wir schauen mehr so Liebesromane (lächelt), bei meinem Papa schau ich halt Nickelodeon oder sowas.

S: Schaut ihr auch manchmal einen Film gemeinsam und redet dann darüber?

V: Wenn's ein lustiger Film ist, dann erzählen wir halt, dass wir ständig gelacht haben und warum wir gelacht haben und dann imitieren wir manchmal die Szenen nach und so. (S2Z66-S3Z72)

Mit ihrer Mutter hört sie auch noch gerne gemeinsam Musik. Lesevorbilder gibt es dennoch. Über ihre Mutter berichtet sie wie folgt:

S: Lesen deine Eltern?

V: Ähm... Manchmal... Meine Mama liest gerne, wenn's ein spannendes Buch ist, sie liest auch tausend Seiten in drei Tagen, aber mein Papa liest nicht so gerne. (S3Z77-78)

Als ich Vanessa nach der Verfügbarkeit von Büchern zu Hause anspreche, erklärt sie:

S: Wie schauts mit Büchern aus bei euch zu Hause?

V: Also wir hatten mal viele Bücher. Aber wo sich meine Eltern geschieden haben, hat mein Papa dann die ganzen Bücher in den Keller geräumt. (S3Z73-75)

Nach Vanessas Angaben ist es eher die Mutter, die liest. Also lässt sich vermuten, dass der Vater nach der Scheidung die Bücher von Vanessas Mutter aus dem Sichtfeld entfernt. Vielleicht ist es auch so, dass die Mutter die Bücher aus Platzgründen nicht in die neue Wohnung mitnehmen konnte oder wollte. Vanessa scheint mit beiden Elternteilen ein gesundes Verhältnis und guten Kontakt zu haben. Offen bleibt, ob die Korrelation aus dem einschneidenden Erlebnis der Trennung der Eltern und der „Verbannung“ der Bücher in den Keller für Vanessas Lesebiografie Wirkung entfaltet.

Sie selbst liest nicht sehr oft, das betont Vanessa mehrmals. Allerdings erinnert sie sich an ein Buch, das ihr besonders gut gefallen hat: die „Smalltown Girls“. Auf den Grund, warum sie dieses Buch mochte, angesprochen, beschreibt sie eine hohes Identifikationspotenzial, das die Protagonistinnen und die Problemlage des Buches aufweisen.

S: Kannst du dich an irgendein besonderes Leseerlebnis erinnern oder irgendein Buch, das du besonders gern gehabt hast?

V: Ja, die "Small Town Girls", die haben mir gut gefallen.

S: Super. Warum?

V: Ich weiß nicht... Da ging's halt um so Teenagerprobleme und über die erste Liebe oder so... (S4Z105-109)

Lesen im schulischen Kontext

Vanessa geht gerne in die Schule. Grund dafür sind vor allem soziale Aspekte. Sie beschreibt genau, wie es sich an einem durchschnittlichen Schultag mit der Zeit verhält und warum.

V: Ja, ich geh gerne in die Schule. Auch wegen meinen Freundinnen. Und es gibt Stunden, die vergehen schnell und es gibt Stunden, die vergehen nicht schnell. Es kommt auch immer auf das Fach an. Zum Beispiel wenn man in Geschichte redet, dann vergeht die Zeit nicht so schnell, aber dafür in Mathe, wenn man die ganze Zeit schreibt und Aufgaben löst, dann vergeht die Stunden sehr schnell. Und ja, ich bin ehrlich, ich freu mich, wenn ein Schultag zu Ende geht (lacht). (S6Z177-183)

Diese Beschreibung korreliert auch mit dem, was Vanessa an Erwartungen an sich herangetragen sieht. Hausaufgaben, Mitarbeit und Wohlverhalten sind wesentliche Eckpfeiler von gutem Schulerfolg. Interessant ist auch, dass laut Vanessa gute Noten bei Schularbeiten nicht in erster Linie eine gute Schülerin ausmachen. Das Bemühen und das Arbeiten daran sei wichtiger als das endgültige Ergebnis.

Vanessa sieht bei ihren Lehrerinnen den hohen Stellenwert des Lesens. Sie geht davon aus, dass ihre Lehrerinnen gerne lesen und es ist für sie auch logisch, dass sie es gerne tun. Ein sicheres Wissen oder „Beweise“ dafür hat sie aber nicht.

V: Ich glaub, dass meine Lehrerinnen schon viel lesen. Und sie finden es auch, glaub ich, gut, wenn wir lesen. Weil, zum Beispiel, Lesen fördert unser Deutsch. Und ja. Sie finden Lesen schon wichtig.

S: Glaubst du, dass deine Lehrerinnen gern lesen?

V: Ja. S: Warum glaubst du das?

V: Ich weiß nicht... Wir müssen auch immer viel lesen, also warum nicht? Wenn sie das Lesen nicht mögen würden... (S5Z157-160)

Das Lesen in der Schule ist für Vanessa kein Problem. Wenn gefragt wird, wer lesen möchte, zeigt sie oft auf. Verschiedene Methoden des Deutschunterrichts, wie stilles

Lesen in der Stunde oder eben das laute Vorlesen, stören sie nicht. Sie hat auch kein Problem mit dem Schreiben über Lektüre oder Lesehausübungen. Sie liest nicht mit den Vorgaben der Lehrkräfte für die ganze Klasse mit, sondern ist meistens mit der Lektüre voraus.

(Selbst-)konzepte, Lesemodi und Fazit

Fast wortgleich beschreibt Vanessa die Anforderungen an eine gute Schülerin im Allgemeinen und den Grund, warum sie als gute Schülerin gelten kann. Sie erklärt aber auch, dass es eine besondere Fähigkeit gibt, die es ihr erleichtert, gute Erfolge zu erzielen.

S: Ja. Ahm. Würdest du dich als gute Schülerin bezeichnen?

V: Ja schon.

S: Was macht für dich eine gute Schülerin aus?

V: Eine gute Schülerin macht jede Hausaufgabe. Also passt oft auf. Ich sag jetzt nicht, dass ich immer aufpasse. Aber sollte schon halt oft aufpassen. Also zum Beispiel ich kann das, dass ich mit meinen Freundinnen rede, aber gleichzeitig zuhöre. Das heißt, wenn mich eine Lehrerin was fragt, während ich gerade ein Gespräch führe, kann ich beantworten. Und... Was war die Frage nochmal?

S: (lacht) Was eine gute Schülerin ausmacht.

V: Ich finde ein guter Schüler muss nicht immer unbedingt gute Noten, also bei der Schularbeit schreiben. Aber es darf ihm auch die Schularbeiten nicht so egal sein, dass er sagt: ja wurscht...mach nachher a Lehre und geh arbeiten. (S6Z188-199)

In diesen Aussagen sieht man sehr gut, welche wichtige Rolle Ambitionen und der Wille zum Erfolg beim Erreichen von Zielen für das Mädchen spielen. Als ich mich nach ihren Zukunftsplänen erkundige, erfahre ich, dass sie nächstes Jahr mit der HAK beginnt und auch studieren möchte, wenn sie das schafft.

Vanessa beurteilt sich selbst als gute Leserin, was die reine Lesefähigkeit betrifft. Sie selbst liest privat wenig und sagt über den Stellenwert des Lesens:

S: [...] Und wie bewertest du das? Ist das wichtig, ist das nicht wichtig?

V: Es ist schon ein Teil wichtig. Aber... Es gibt auch Kinder, die was intelligent sind, ohne dass sie viel lesen. (S5Z169-171)

Wie oben schon erwähnt, fällt ihr das Lesen in der Schule selbst nicht schwer. Sie hat auch kein Problem mit lesebezogenen Hausaufgaben. Was sie kategorisch ablehnt, ist das Reden über Lektüre, also Anschlusskommunikation. Lebensgeschichtlich kann man feststellen, dass diese Anschlusskommunikation weitgehend und vor allem in Bezug auf Bücher fehlt. Grund kann also sein, dass Vanessa es nicht gewohnt ist, über Gelesenes zu sprechen. Das Lesen ist auch bei dem Lesevorbild der Mutter, ein eskapistischer Vorgang (vgl. „tausend Seiten in drei Tagen“). Soweit Vanessa Lektüererfahrungen erinnert, sind

es ebenfalls intime Lesemomente: Sie fühlt mit und wenn es spannend ist, liest sie weiter. Zwei der drei Bücher, die sie namentlich erinnert, privat und schulisch, sind Liebesgeschichten mit großer Passung zwischen den Protagonisten und der Leserin selbst. Und auf ihre Genrevorlieben angesprochen gibt sie auch „Liebesromane“ an. Vanessa zeigt also Ansätze eines Leseverhaltens, das sowohl bei Graf als auch bei Garbe jungen Mädchen zugeschrieben wird.²⁰⁵ Es fehlt jedoch das damit einhergehende suchthafte Verhalten. Die Lektürepraxis ist zwar immer da, bleibt aber eher unwesentlich im Vergleich zu anderen Medien, besonders den sozialen Medien, die über das Handy konsumiert werden, das recht früh und scheinbar von elterlicher Seite recht uneingeschränkt zur Verfügung gestanden hat.

Einen wichtigen Stellenwert nimmt auch eine bestimmte Art des partizipatorischen Lesens ein, die in den meisten Interviews vorkommt. Es ist das Lesen von Kommentaren in Youtube und anderen sozialen Medien, hier vor allem Facebook und Instagram. Der Zweck dieses Lesens ist, etwas über die anderen zu erfahren und im Gespräch mit FreundInnen mitreden zu können. Denkt man an die App „Musically“, spielt auch der Aspekt der Selbstdarstellung eine beachtliche Rolle. Das Publizieren dieser kleinen Videoclips, deren Inhalt es ist, Gesten und Lippenbewegungen zu einem Musikstück zu machen, hat eine große soziale Komponente: Man ist der „Star“ seines eigenen Videos für 15 Sekunden, bekommt Herzen und Kommentare und erfährt so, was die anderen über einen denken. Dass dies sehr schmerzvoll sein kann, wissen wir spätestens, seitdem immer wieder Fälle von Cybermobbing in den Medien auftauchen. Dass solch wirkungsmächtige, genau auf die Wünsche von Jugendlichen zugeschnittene Angebote eine gern konsumierte Alternative zur Buchlektüre darstellen, steht außer Frage.

3.4.10 Samira

Samira ist ein hübsches, offenes Mädchen, wir lachen häufig beim Interview. Sie hat kluge Ansichten, strahlt Selbstbewusstsein aus und hat eine klare Vorstellung, was sie in den nächsten Jahren tun will. Sie wirkt sehr reif und erwachsen.

Samiras zweite Sprache ist Bosnisch, die aber zu Hause weniger verwendet wird als Deutsch. Auch mit ihren Freundinnen spricht sie eher Deutsch. Sie hat einen älteren Bruder und lebt mit ihm und den Eltern gemeinsam in einem Haushalt.

²⁰⁵ Vgl. Christine Garbe: Geschlechterspezifische Zugänge zum fiktionalen Lesen. In: Lesezeichen. Mitteilungen des Lesezentrums der Pädagogischen Hochschule Heidelberg. Heft 12/2002. S. 35-52

Lesebiografie und Mediennutzung

Gleich zu Beginn des Interviews kommt Samira auf ein Problem zu sprechen, das sie sehr zu beschäftigen scheint und dem sie auch in ihrer Medienbiografie eine zentrale Rolle zuordnet. Die vermehrte Handynutzung ist ihrer Ansicht nach der Grund dafür, dass sie viel weniger liest als früher. Sie sieht sogar, dass ihre Deutschkenntnisse sich verschlechtert haben und führt dies auf die fehlende Lektürepraxis zurück.

S: Was verwendest du so von in der Früh bis am Abend?

Sa: Mein Handy, und dann, wenn ich nach Haus komm, mein Handy (lacht), selten Fernsehen, so Serien Germany's next Topmodel, halt fernsehen, aber eigentlich nur mein Handy.

S: Und was verwendest du da? Was machst du genau damit?

Sa: Auf Insta, auf Facebook, halt Snapchat und schreib halt mit paar Freunden. Tja. Und ich schau auch manchmal Youtube-Videos, was ich eigentlich ur schade finde, dass das jetzt so ist, dass man die ganze Zeit nur auf dem Handy is. Ich probier das eh zu reduzieren. Also nicht so oft, aber es fällt mir ur schwer. (S1Z10-17)

Wiederholt spricht sie an, dass es ihr ein Anliegen ist, mehr zu lesen und sie kritisiert, so viel Zeit mit dem Smartphone zu verbringen.

S: Wie kannst du dir das erklären, dass das so viel geworden ist?

Sa: Ich glaube einfach, das ist fast wie so 'ne Handysucht. Man wartet eigentlich nur bis man nach Hause kommt und das Handy einfach nur abchecken kann. Kurz: fast ein paar Stunden.

S: (lacht) Sa: Ja (lächelnd) (S2Z53-56)

Auch die familiäre Medienpraxis hat unter der vermehrten Handynutzung gelitten. Früher hat die Familie Karten gespielt und Filme gesehen, das ist nun nicht mehr so.

S: Was habt ihr euch denn da gemeinsam angeschaut?

Sa: Früher? Halt wir schau uns manchmal, wenn Fußball, wenn Fußballspiele sind, schau wir uns halt gemeinsam an. Früher auch Filme, aber jetzt... Jeder ist in seinem Zimmer... Außer halt meine Eltern im Wohnzimmer, mein Bruder und ich in den Zimmern... (S2Z61-64)

Sehr deutlich erkennt man das Bedauern über die verlorene „Kinderlesewelt“. Diese idealisierte Zeit ist auch von einer engen kindlichen Bindung an die Eltern geprägt. Die Familie verbrachte viel Zeit gemeinsam. All das, so vermittelt das Mädchen, wurde zugunsten des Smartphones aufgegeben.

Sie genoss eine intensive Leseförderung in der Volksschule, wo sich eine „Lesetante“ zusätzlich um den Fortschritt der Kinder kümmerte. Samira erinnert sich, eine der besten Leserinnen gewesen zu sein.

S: Wenn du zurückdenkst an deine acht Jahre Schule: Wie wurde das Lesen gefördert?

Sa: Mir kommt es irgendwie so vor, als hätte ich in der Volksschule viel besser gelesen als jetzt. Weil wir das einfach viel (gedehnt) mehr gelesen haben mit der Lehrerin gemeinsam, wir hatten so was wie eine Lesetante, die für uns da war. Die hat mich halt nie dran g'nommen, weil ich einfach eine der Besten war, die gelesen hat, und es war schon schön, irgendwie eine der Besten zu sein. (S3Z95-100)

Früher lasen sie und die anderen Familienmitglieder sehr häufig. Heute beschäftigt sich jeder vermehrt mit dem Handy. Dennoch kann sie Bücher nennen, die in der Familie gelesen werden. Die Mutter las unlängst „50 Shades of Grey“ und der Vater eine Kriegsgeschichte. Auch der Bruder liest eher historische Bücher. Samira selbst würde heute zu einem Liebesroman greifen. Früher las sie besonders gerne „Dork's Diary“ oder „Gregs Tagebücher“. Neben der Buchlektüre nutzt Samira viele soziale Medien auf ihrem Smartphone, sie nennt Instagram, Facebook, Snapchat, WhatsApp und Youtube. Außerdem sieht sie noch dreimal in der Woche fern, wenn ihre bevorzugten Serien ausgestrahlt werden.

S: Was schaust du dir im Fernsehen an? Germany's next Topmodel hast du gesagt...

Sa: Es gibt halt mittwochs, donnerstags und samstags, schau ich halt meistens fern.

S: Was schaust du dir da an?

Sa: Mittwoch Bachelor, Donnerstag halt Germany's next Topmodel und am Samstag DSDS. (S1Z27-30)

Vorleseerlebnisse gab es in der Familie nicht und auch über sonstige Arten gemeinsamer Beschäftigung mit literarischen Formen erzählt Samira nichts. Anschlusskommunikation kommt in ihren Aussagen kaum vor, außer im Zusammenhang mit der Peergroup. Die Freundinnen unterhalten sich über Youtube-Videos und wenn jemand von den Freundinnen auf die Pflichtlektüre vergessen hat, dann wird sie informiert und es wird auch über den Inhalt diskutiert.

Lesen im schulischen Kontext

Nach einer Volksschulzeit, die in Bezug auf das Lesen erfolgreich war, ist Samira auch heute eine gute Schülerin. Das regelmäßige Erledigen der Hausübungen, Mitarbeit, Aufmerksamkeit und Wohlverhalten gehören ebenso dazu eine gute Schülerin zu sein, wie gute Noten. Sie merkt, dass durch ihren Status als „eine der Guten“ viel von ihr erwartet wird.

S: Was wird so von dir verlangt? Was musst du machen, an so einem Schultag?

Sa: Halt die Hausübung, Hausübung bringen. Und dass ich halt... Weil ich merk schon, sie erwarten von mir, dass ich öfters aufzeige, weil ich halt eine

der Guten bin und manchmal, wenn ich's halt nicht weiß, dann wundern sie sich, hab ich das G'fühl.

S: Aha.

Sa: Aber ich kann auch nicht alles wissen... (leise, lächelnd)

S: (lacht) Stimmt! ... Würdest du dich als gute Schülerin bezeichnen?

Sa: Ja. Eigentlich schon.

S: Was macht für dich eine gute Schülerin aus?

Sa: Man kann schon paar Mal die Hausübung vergessen, aber jetzt nicht andauernd. Dass man schon mitarbeitet, keinen Blödsinn macht, keine Ahnung, Stifte auf die Tafel werfen, ich weiß auch nicht... was die anderen halt manchmal machen. Halt aufpassen und mitarbeiten. bessere Noten als ne Fünf schreiben, ja... (S5Z140-153)

Nächstes Jahr möchte sie die HLW10 besuchen und ihre Matura machen. Zuerst wollte Samira Volksschullehrerin werden, muss diese Wahl aber nach einem Praktikum im Kindergarten in Jänner 2017 nochmals überdenken.

S: Was hast du denn nächstes Jahr vor?

Sa: Ich geh in die HLW 10 am Reumannplatz.

S: Ok. Super.

Sa: Und dann will ich auch die Matura machen. Halt, was ich werden will, weiß ich noch nicht. Ich wollte Volksschullehrerin werden. Aber ich war bei den berufspraktischen Tagen im Kindergarten. Okay – es ist was anderes, zum Beispiel mit Kindergartenkindern und mit Volksschulkindern. Aber es ist halt, es sind halt schon Kinder. Und... (leise) Ich halt's nicht aus. (beide lachen). (S5Z159-164)

Als sie über ihre weitere Schullaufbahn erzählt, wirkt sie sehr zuversichtlich. Man hört, dass sie sich auf die neue Herausforderung freut.

Zum täglichen Schulbetrieb gibt sie an, in der Früh müde zu sein. Aber eigentlich freut sie sich auf die Schule, zwar nicht so sehr auf den Unterricht, sondern mehr auf ihre Freundinnen. Über das Empfinden der Zeit berichtet sie:

S: Ja. Wie vergeht die Zeit? Wie fühlt sich die Zeit an?

Sa: Wenn's was Interessantes gibt, sehr schnell. Wenn's halt nicht so interessant ist – wie in Mathe – sehr langsam. (lacht) S: (lacht) (S4Z137-139)

Sie merkt an, dass einige Kinder nicht gut genug lesen können, damit Zuhörer den Text beim Vorlesen auch gut verstehen können und misst dem Lesen große Bedeutung bei.

S: Was hältst du von der Art, wie die Lehrer mit dem Lesen umgehen?

Sa: Ich finde, sie sollten es bisschen mehr fördern. Es gibt schon Kinder, die es halt nicht so gut können. Sie brauchen es ja später! Für die Arbeit oder für die neue Schule. (S4Z123-125)

Sie selbst ist, trotz der verminderten Lesepraxis, immer noch eine gute Leserin, die alle gängigen Methoden des Lesens im Deutschunterricht gut beherrscht. Abgesehen von der

schriftlichen Auseinandersetzung mit der Lektüre mag sie auch alle lesebezogenen Aktivitäten gerne.

(Selbst-)konzepte, Lesemodi und Fazit

Samira beurteilt sich selbst als Leserin. Es kommt zum Ausdruck, dass sie unter Lesen als Begriff weitgehend das Lesen von fiktionalen Büchern versteht. Besonders an ihrer Erzählung ist, dass immer wieder der Antagonismus von Smartphonennutzung und Lektürepraxis besprochen wird. Sie stilisiert in ihrer Erzählung den Konsum von sozialen Medien als großen Leseverhinderer. Die Verknüpfung zwischen Sprachfähigkeiten und Lesepraxis wird, so berichtet sie, auch von ihren Lehrpersonen immer wieder angesprochen. Und diese Verknüpfung ist es, die sie als Grund anführt, wieder mehr lesen zu wollen. Das Handy ist aber auch Verhinderer gemeinsamer Familienaktivitäten. Dazu passt auch das Motiv der Sucht, das sie als Begründung für den extensiven Gebrauch sozialer Medien über das Handy anführt. Es ist außerdem bemerkenswert, dass sie die sozialen Medien stark mit ihrer Peergroup teilt. Wahrscheinlich zeichnet sich hier ein Zusammenhang ab, der aus ontogenetischer Sicht vielfach besprochen wurde und den Philipp Maik²⁰⁶ in seiner Studie nachweist. In der Sekundarstufe I macht eine lesende oder nicht-lesende Peergroup oft aus, ob ein Teenager liest oder nicht. In Samiras Fall treten familiäre Lesevorbilder in den Hintergrund, während die Peergroup, die soziale Medien in großem Umfang nutzt, wichtiger wird. Die Viellesephase der Volksschulzeit endet und Youtube bietet nun den Gesprächsstoff. Dennoch steht sie dieser Entwicklung weder gänzlich positiv noch unreflektiert gegenüber. Ihr Wunsch zu lesen ist vorhanden und sie versucht die nötige Motivation aufzubringen, um tatsächlich ein Buch zu beschaffen und zu beginnen.

S: Äh. Was müsste passieren, damit du mehr liest?

Sa: Mir ein Buch kaufen! (beide lachen) Oder zur Bücherei gehen. (S6Z193-194)

Es ist möglich, dass sie etwas aus den Augen verloren hat, was sie gerne lesen möchte, und welche Bücher für ihre momentane Situation passend sind. Den einfachen Lektüren ihrer Kindheit ist sie entwachsen und neue Lektüren haben sich noch nicht angeboten. Die Klassenlektüre „Charlottes Traum“ gefällt Samira. Hier könnte auch eine

²⁰⁶ Vgl. Maik Philipp: Lesen empeerisch. Eine Längsschnittstudie zur Bedeutung von peer groups für Lesemotivation und -verhalten. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften / Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH, 2010.

Empfehlungspraxis in der Schule kultiviert werden, um die Ratlosigkeit der jungen LeserInnen bei der Auffindung von passendem Lesestoff zu lindern.

Wie häufig in meinen Interviews beobachtet, finden sich auch in Samiras Erzählung zwei Pole des Lesens. Einerseits berichtet sie von Leseerlebnissen, wo sie „in der Geschichte drin“ war, also einem intimen Lesemodus, andererseits dient ihr das Lesen zur Verbesserung der Sprachfähigkeiten und der Lebenstüchtigkeit im Allgemeinen. Partizipatorische Aspekte deckt sie derzeit durch soziale Medien ab. Das Lesen auf Facebook, Instagram und Youtube, bei letzterem Kommentare, wird von Samra als nicht zu ihrer Lesepraxis gehörend gewertet. Sie scheint „richtiges“, einem bildungsbürgerlichen Begriff von Lektüre folgendes und „nicht richtiges“ Lesen zu trennen. Sicher ist diese Auffassung großteils schulisch vermittelt.

Samira ist gut in der Schule, ausreichend selbstbewusst, ehrgeizig und sie scheint schulischen Anforderungen positiv zu begegnen. Vielleicht – und das ist zu hoffen – eröffnet ihr die höhere Schulbildung passende und neue Zugänge zum Lesen.

4. Resümee

Das Verb „lesen“ duldet keinen Imperativ. Eine Abneigung, die es mit ein paar anderen teilt: dem Verb „lieben“, dem Verb „träumen“...

(Daniel Pennac: Wie ein Roman. 1994.)

Meine InterviewpartnerInnen hören und hörten während ihrer Schullaufbahn oft das Verb lesen im Imperativ. Wir, die Lehrerinnen und Lehrer, sagen unaufhörlich: „Lies!“ Die Wirkung ist, wie die Fallstudien in dieser Arbeit zeigen, weder umfassend noch nachhaltig. Man könnte es lapidar so fassen: Wer liest, liest und wer nicht liest, liest nicht. Allein die Fördermaßnahmen in der Grundschule scheinen wirksam zu sein, wenn sie auf die grundlegenden Fähigkeiten der Prozessebene abzielen. Später verschwinden die Maßnahmen und die Jugendlichen erinnern sich an einen nie versiegenden Strom der Ermahnungen. Dem Leseunterricht wird in der Sekundarstufe I ein wichtiger Platz eingeräumt. Das gemeinsame laute Lesen von Ganztexten, stille tägliche Lesephasen, szenische Bearbeitungen, Leseüberprüfungen, das klärende und interpretierende Gespräch über Texte, Lektüreausübungen – all dies kommt in den Berichten der SchülerInnen vor und ist ein fester Bestandteil des Deutschunterrichts. Dennoch ist es

evident, dass die Anzahl der Nicht- und WenigleserInnen größer ist als die jener Jugendlichen, die in ihrer Freizeit, zu ihrem Vergnügen Bücher lesen. Dies ist die vielleicht wichtigste Erkenntnis dieser Arbeit. Wir als Deutschlehrer, ich als Verfasserin dieser Arbeit und die interviewten Jugendlichen, wir alle unterscheiden strikt zwischen „richtigem Lesen“ und jenen Situationen, die das Lesen als sekundäre Fähigkeit erfordern. Kommentare auf Youtube zu lesen, Blogs auf Instagram, Nachrichten über Whatsapp oder Wikipediaartikel lassen auch die Befragten nicht in dem Maße gelten, wie das „Buchlesen“. Die Auffassung über einen spezifischen Lesehabitus, der dem Bildungsbürgertum und einer humanistischen Tradition entstammt, ist fest in den Köpfen verankert. Das Romanlesen als richtiges Lesen kommt immer wieder implizit und explizit zur Sprache. Eine Norm, die nicht aus ihrer Lebenswelt und noch weniger aus ihrer Zeit stammt, begründet die Urteile und damit die Selbstkonzepte der Befragten darüber, ob sie LeserInnen sind oder nicht.

Neben dieser bürgerlichen Bildungsnorm ist ein pragmatischer Zugang zum Lesen häufig zu beobachten. Lesen zum Wissenserwerb, zur Verbesserung der Sprachkenntnisse, um eine gute Ausbildung, einen guten Job zu erlangen, ist ausnahmslos in jedem Interview zu hören, wenn die Jugendlichen auf den Sinn und Zweck des Lesens angesprochen werden. Wenn das Wissen um das „richtige Lesen“ immer etwas diffus bleibt, so sind sie sich, was dieses Konzept betrifft, umso sicherer. Die „normative Leitidee“ des „gesellschaftlich handlungsfähigen Subjekts“ ist in den Selbstauskünften präsent, obwohl die Verwirklichung dieser Idee weitaus weniger wahrscheinlich ist. Der „prototypische Negativfall“ nicht gelingender Lesesozialisation durch hinderliche Dynamiken der Ko-Konstruktion ist häufiger zu beobachten als Phänomene „sozialen Wandels“. Dennoch sind die Kompetenzen vielfältig, die die befragten SchülerInnen erworben haben: Die Selbstverständlichkeit, mit der sie über verschiedene Messengerdienste kommunizieren, wie sie sich in sozialen Medien bewegen und diese in vielen Fällen durchaus kritisch betrachten, nenne ich exemplarisch. Diese „New Literacys“ sind allerdings im Schulunterricht noch nicht in dem Maße angekommen, wie es der Lebenswirklichkeit der Jugendlichen entspricht. Das eingangs erwähnte Dogma des Buchlesens wird gegen die Medienpraxis der SchülerInnen gestellt, als würden die beiden einander ausschließen. Die Beispiele gelingender Lesesozialisation (Fallstudie Philipp und Jana) zeigen jedoch, dass gerade die Koexistenz verschiedener Medien der Leselust keinen Abbruch tun muss.

Das lesebezogene Selbstkonzept der befragten Jugendlichen ist stabil, trotzdem bringt die Hälfte von ihnen keine Motivation auf, sich vor allem längeren Texten ausdauernd zu widmen. Alle Interviewten geben an, Texte, die im schulischen Kontext an sie herangetragen werden, gut zu bewältigen. Sie wissen, wo und wie sie nachschlagen können, wenn sie Begriffe nicht kennen. Sie unterscheiden zwischen herausfordernden und weniger herausfordernden Texten. Die meisten geben sogar an, sich gut konzentrieren zu können. Die gängigen Methoden des Deutschunterrichts sind ihnen geläufig und kaum eine(r) artikuliert besondere Aversionen gegen eine bestimmte Methode. Warum das stabile lesebezogene Selbstkonzept nicht mit einem stabilen Lesehabitus korreliert, bleibt unklar. Vielleicht muss man die Erkenntnisse von Rosebrock und Nix so auffassen: Ein positives Selbstkonzept ist zwar Voraussetzung für eine Lesesozialisation hin zum/r kompetenten LeserIn. Es ist aber keineswegs so, dass dieses Selbstkonzept ausreicht, damit sich ein kompetenter Leser oder eine kompetente Leserin entwickeln kann.

Klar ersichtlich ist, dass alle Mädchen und Jungen zwar reproduzieren können, warum Lesen wichtig ist, wie sie es von ihren LehrerInnen hören, aber die Hälfte von ihnen keinen stabilen Lesehabitus ausbilden können. Für ihre eigene Lebenswirklichkeit scheinen die Ermahnungen keine große Bedeutung zu haben. Die ontogenetischen Schritte, die ein Kind in seiner Entwicklung auf dem Weg zu einem kompetenten Leser durchläuft, sind in den Biografien der interviewten SchülerInnen überwiegend rudimentär vorhanden. Präliterale und paraliterarische Erfahrungen vor ihrem eigenen Schriftspracherwerb haben die meisten, viele allerdings nur spärlich. Zur Zeit der Kindheit lesen sie, wenn überhaupt, in der Grundschule und bis zur sechsten Schulstufe tendenziell etwas mehr als später. Eine Lesekrise zu Beginn der Pubertät gab es bei einigen gegenwärtigen NichtleserInnen in abgeschwächter Form. Eine sekundäre literarische Initiation fand bei keiner der interviewten Jugendlichen statt. Die LeserInnen unter den Interviewten praktizieren noch ein kindliches Lesen. Einige Hinweise auf etwas wie eine sekundäre literarische Initiation lassen sich aber trotzdem ausmachen. Einmal wurde die Rückbesinnung auf das Buchlesen in Aussicht gestellt (Samira) und einmal wurde von einer Klassenlektüre berichtet, bei der zum ersten Mal ein Ganztext das Interesse und die Leseausdauer geweckt hat, um ausreichende Gratifikationen zu bieten (Berat). Bei ihm erkennt man auch eine Hinwendung zum Sachtext.

Zielhorizont gelingender Lesesozialisation sind die Modi des Lesens. Einige davon findet man in den Berichten der SchülerInnen. Vor allem der intime Lesemodus ist häufig bei den Leserinnen zu finden. An einem als gemütlich empfundenen Ort versenkt man sich in die Geschichte. Vergleichbar beschreiben alle Lesenden ihre liebste Lesesituation. Instrumentelles Lesen kommt ebenfalls bei den meisten Interviewten vor. Das Nachschlagen bei Unklarheiten wird vor allem im Internet gepflegt, das jederzeit via Smartphone verfügbar ist. Bei einigen meiner Interviewpartner kann man eine Form des Konzeptlesens erkennen. Informationen über bestimmte Themen oder Themenbereiche werden gesammelt. Auch das findet verstärkt im Internet statt. Pflichtlektüre wird – im Gegensatz zu dem, was Graf häufig für die Sekundarstufe II feststellt – nicht als belastend empfunden. Oft werden diese schulischen Lektüren als interessant und passend erinnert und werden Vorbild für weitere Bücher. Letzter Lesemodus, der in den Interviews aufgefunden werden kann, ist eine Form des partizipatorischen Lesens. Dieser wird völlig von sozialen Medien jeglicher Form abgedeckt. Lesen, um sich darüber unterhalten zu können, um „up to date“ zu sein, das erledigt man auf Plattformen wie Instagram und Facebook und Messengerdiensten wie Whatsapp. Auch das Videoportal Youtube ist zu nennen. Obwohl man primär Videos konsumiert, partizipiert man an der „Community“, indem man Kommentare schreibt und diese vor allem liest.

Dies ist das Resümee, das ich aus dieser Arbeit ziehen kann: LeserInnen sind im Pflichtschulsektor vorhanden. Es sind nicht viele und sie haben oft keine ungebrochenen Lesebiografien. Dennoch weisen die Jugendlichen aus diesen sogenannten bildungsfernen Lebenswelten sehr ähnliche Entwicklungslinien auf wie Kinder aus bildungsnahen Lebenswelten. Wahrscheinlich sind unter ersteren nicht so viele LeserInnen wie unter den zweitgenannten. Aber LeserInnen und NichtleserInnen aus beiden gesellschaftlichen Bereichen weisen dieselben Stationen auf, für beide sind dieselben Dynamiken günstig und ungünstig. Beide brauchen Förderung und Unterstützung, die über die Prozessebene hinausgeht, diese aber nicht vernachlässigt. Die Kinder und Jugendlichen aus den Pflichtschulsektor aber brauchen ein bisschen mehr Ermunterung und ihnen muss beigebracht werden, wie sie finden, was sie gerne lesen möchten. Denn ist die Lust zu lesen erst geweckt und wird dieser Funke geschürt, so ist das Lesen, ganz ohne Dogma und Imperativ, etwas ebenso Universelles wie Lieben und Träumen.

5. Literaturverzeichnis

Els **Andringa**: The Interface between Fiction and Life. Patterns of Identification in Reading Autobiographies. - In: Poetics Today. 2004 Vol. 25/2, S. 205-240

Andrea **Bertschi-Kaufmann**, Cornelia **Rosebrock**: Literalität: Bildungsaufgabe und Forschungsfeld. (Lesesozialisation und Medien) Weinheim, München: Juventa, 2009

BGBI. II Nr. 185/2012 zuletzt geändert durch BGBI. II Nr. 113/2016. Lehrplan der Neuen Mittelschule. Erster Teil. Allgemeines Bildungsziel.

BIFIE (Hrsg.): Schulbericht Teil 1. Rückmeldung an die Schulleitung und Schulpartner. Standardüberprüfung D8 – 2016 Rückmeldung der Ergebnisse Ihrer Schule. Schule: NMS Rzehakgasse. Adresse: Rzehakgasse 7, 1110 Wien. Schulkennzahl: 911032. Schulinterner Druck, 2017.

BMFJ (Hrsg.): 7. Bericht zur Lage der Jugend in Österreich. Teil A: Wissen um junge Menschen in Österreich. 2016. <https://www.bmfj.gv.at/jugend/jugendforschung/jugendbericht/siebter-bericht-zur-lage-der-jugend-in-oesterreich-2016.html>, abgerufen am 05.06.2017.

Margit **Böck**: Die „New Literacy Studies“ und „Multiliteracies“. Eine soziale Perspektive auf Schreiben und Lesen. – In: *ide* 1/2013. Innsbruck: Studienverlag, 2013. S. 8-15

Michael **Bruneforth**, Lorenz Lassnigg, Stefan Vogtenhuber, Claudia Schreiner und Simone Breit (Hrsg.): Nationaler Bildungsbericht Österreich 2015. Band 1 Das Schulsystem im Spiegel von Daten und Indikatoren. Graz: Leykam, 2016. <http://dx.doi.org/10.17888/nbb2015-1.2>, abgerufen am 05.06.2017

Günter **Burkart**: Familiensoziologie. Konstanz: UTB, 2008

Hartmut **Esser**: Soziologie: Allgemeine Grundlagen. 3. Aufl. Frankfurt, New York: Campus, 1999

Uwe **Flick**, Ernst **von Kardorff**, Ines **Steinke** (Hg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. 9. Aufl. Rowohlt Taschenbuchverlag: Reinbek, 2012.

Christine **Garbe**: Geschlechterspezifische Zugänge zum fiktionalen Lesen. - In: Lesezeichen. Mitteilungen des Lesezentrums der Pädagogischen Hochschule Heidelberg. Heft 12/2002. S. 35-52

Christine **Garbe**, Karl **Holle**, Maria **von Salisch**: Entwicklung und Curriculum. Grundlagen einer Sequenzierung von Lehr-/Lernzielen im Bereich des (literarischen) Lesens. - In: Norbert Groeben, Bettina Hurrelmann (Hg.): Empirische Unterrichtsforschung in der Literatur- und Lesedidaktik. Ein Weiterbildungsprogramm. Weinheim, München: Juventa, 2006

Christine **Garbe**, Maik **Philipp**, Nele **Ohlsen**: Lesesozialisation. Ein Arbeitsbuch für Lehramtsstudierende. Stuttgart: UTB, 2009.

Christine **Garbe**, Karl **Holle**, Tatjana **Jesch**: Texte lesen. Textverstehen – Lesedidaktik – Lesesozialisation. 2. durchges. Aufl. Paderborn: Schöningh, 2010

Werner **Graf**: Der Sinn des Lesens. Modi der literarischen Rezeptionskompetenz. Werner Graf (Hrsg.): Leseforschung. Bd. 1. Münster: Lit Verlag, 2004

Werner **Graf**: Lesegenese in Kindheit und Jugend. Einführung in die literarische Sozialisation. Hohengeren: Schneider Verlag, 2007

Norbert **Groeben**, Sascha **Schroeder**: Versuch einer Synopse. Sozialisationsinstanzen – Ko-Konstruktion. - In: Norbert Groeben, Bettina Hurrelmann (Hg.): Lesesozialisation in der Mediengesellschaft. Ein Forschungsüberblick. Weinheim, München: Juventa, 2004

Norbert **Groeben**, Bettina **Hurrelmann**: Einleitung: Die Grundkonzeption des Weiterbildungsprogramms. - In: Norbert Groeben, Bettina Hurrelmann (Hg.): Empirische Unterrichtsforschung in der Literatur- und Lesedidaktik. Ein Weiterbildungsprogramm. Weinheim, München: Juventa, 2006. S. 11-30

Norbert **Groeben**, Bettina **Hurrelmann** (Hrsg.): Lesesozialisation in der Mediengesellschaft. Ein Forschungsüberblick. Weinheim, München: Juventa 2004.

Norbert **Groeben**, Bettina **Hurrelmann** (Hg.): Empirische Unterrichtsforschung in der Literatur- und Lesedidaktik. Ein Weiterbildungsprogramm. Weinheim, München: Juventa, 2006.

Norbert **Groeben**, Bettina **Hurrelmann** (Hg.): Lesekompetenz. Bedingungen, Dimensionen, Funktionen. 3. Aufl. Weinheim, München: Juventa, 2009.

Christel **Hopf**: 5.2. Qualitative Interviews – ein Überblick. – In: Uwe Flick, Ernst von Kardorff, Ines Steinke (Hg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. 9. Aufl. Rowohlt Taschenbuchverlag: Reinbek, 2012. S. 349-360

- Bettina **Hurrelmann**: Leseleistung – Lesekompetenz. - In: Praxis Deutsch, 176, 2002
- Bettina **Hurrelmann**, Susanne **Becker**, Irmgard **Nickel-Bacon**: Lesekindheiten. Familie und Lesesozialisation im historischen Wandel. Weinheim, München: Juventa, 2004
- Bettina **Hurrelmann**: Bildungsnormen als Sozialisationsinstanz. – In: Norbert Groeben, Bettina Hurrelmann (Hrsg.): Lesesozialisation in der Mediengesellschaft. Ein Forschungsüberblick. Weinheim, München: Juventa 2004.
- Bettina **Hurrelmann**: Sozialhistorischen Rahmenbedingungen von Lesekompetenz sowie soziale und personale Einflussfaktoren. – In: Norbert Groeben, Bettina Hurrelmann (Hg.): Lesekompetenz. Bedingungen, Dimensionen, Funktionen. 3. Aufl. Weinheim, München: Juventa, 2009.
- Christiane **Leiteritz**: Hermeneutische Theorien. - In: Martin Sexl (Hrsg.): Einführung in die Literaturtheorie. Wien: UTB, 2004. S. 129-159
- Jens **Möller**, Eva-Marie **Bonerad**: Fragebogen zur habituellen Lesemotivation. – In: Psychologie in Erziehung und Unterricht. 4/2007. München: Reinhardt, 2007. S. 259-267
- Jens **Möller**, Ulrich **Schiefele**: Motivationale Grundlagen der Lesekompetenz. - In: Schiefele et al. (Hg.): Struktur Entwicklung und Förderung von Lesekompetenz. Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000. Wiesbaden: Springer, 2004
- Sybille **Moser**: Empirische Theorien. – In: Martin Sexl (Hrsg.): Einführung in die Literaturtheorie. Wien: UTB, 2004. S. 223-256
- Hans Dieter **Mummendey**: Psychologie des ‚Selbst‘. Göttingen, Bern, et al.: Hogrefe, 2006
- Rosemarie **Nave-Herz**: Der Wandel der Familie zum spezialisierten gesellschaftlichen System im Zuge der allgemeinen gesellschaftlichen Differenzierung unserer Gesellschaft. – In: Rosemarie Nave-Herz (Hg.): Familiensoziologie. Ein Lehr- und Studienbuch. München: Oldenburg, 2014
- OECD**: PISA 2015 Assessment and Analytical Framework. Science, Reading, Mathematic and Financial Literacy. Paris: OECD Publishing, 2016
- Maik **Philipp**: Lesen empirisch. Eine Längsschnittstudie zur Bedeutung von peer groups für Lesemotivation und -verhalten. Wiesbaden: Springer, 2010

Irene **Pieper**, Cornelia **Rosebrock**, Steffen **Volz**, Heike **Wirthwein**: Lesesozialisation in schriftfernen Lebenswelten. Lektüre und Mediengebrauch von HauptschülerInnen. Weinheim, München: Juventa, 2004

Cornelia **Rosebrock**, Daniel **Nix**: Grundlagen der Lesedidaktik und der systematischen schulischen Leseförderung. 7. überarb. u. erw. Aufl. Baltmannsweiler: Schneider, 2014

Martin **Sexl** (Hrsg.): Einführung in die Literaturtheorie. Wien, UTB, 2004

Petra **Wieler**: Vorlesen in der Familie. Fallstudien zur literarisch-kulturellen Sozialisation von Vierjährigen. Weinheim, München: Juventa, 1997.

Abstract

Diese Arbeit beschäftigt sich mit der Lesesozialisation von SchülerInnen der 8. Schulstufe. Bezogen auf die Kulturtechnik Lesen steht man in der Sekundarstufe I vor dem Problem, dass die SchülerInnen die nötigen Kompetenzen bislang häufig nicht oder nur mangelhaft erworben haben. Durch meine Arbeit an einer NMS im 11. Wiener Gemeindebezirk konnte ich genau diese These bestätigt sehen. Darum wird in der NMS das Lesen gefördert. Am Ende der Fördermaßnahmen stehen Kinder mit vierzehn bis sechzehn Jahren kurz vor dem oder tatsächlich am Ende ihrer Schullaufbahn. Die schulische Förderung von Kulturtechniken wie dem Lesen ist also abgeschlossen. Und hier möchte ich meine Studie ansetzen.

Die zentrale Frage ist: Welches Selbstkonzept und welches Leseverhalten legen SchülerInnen der 8. Schulstufe an den Tag? Fragen rund um das Thema Lesen, Lesesozialisation und Mediennutzung sollen SchülerInnen konkret gestellt werden und in mündlicher Form beantwortet werden. Da es umfangreiche Literatur zur Lesesozialisation gibt, wird diese das Fundament der Einzelfallstudien bilden. Vor allem aber wird sich die Arbeit auf die Forschungen von Werner Graf, gleichsam dem Vater der Leseautobiografie, und dem Kreis um Christine Garbe, die einige Grundlegende Werke zur Lesesozialisation und zur Lesebiografie verfasst hat, stützen. Unterschiedliche methodische und theoretische Aspekte sollen angewendet werden. Ziel ist es herauszufinden, wie realer Einzelfall und Forschung zusammenwirken können und aufeinander bezogen sind.