



universität
wien

MASTERARBEIT / MASTER'S THESIS

Titel der Masterarbeit / Title of the Master's Thesis

„die Idee ist auch, dass die Jugendlichen da
herauswachsen und nicht ewig in der Schule bleiben“
„Systematische und systemische Leseförderung im
ländlichen Raum“

verfasst von / submitted by

Christina Schober, BA BEd

angestrebter akademischer Grad / in partial fulfilment of the requirements for the degree of
Master of Education (MEd)

Wien, 2019 / Vienna 2019

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

UA 199 511 506 02

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

Masterstudium Lehramt Sek (AB) Lehrverbund
UF Deutsch Lehrverbund
UF Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung
Lehrverbund

Betreut von / Supervisor:

Mag. Dr. Sabine Zelger

Eidesstattliche Erklärung

Hiermit erkläre ich, Christina Schober, eidesstattlich, dass ich die vorliegende Masterarbeit selbstständig und ohne Verwendung anderer als der angegebenen Hilfsmittel und Quellen verfasst habe.

Direkt oder indirekt übernommene Gedanken aus fremden Quellen sind als solche laut den Richtlinien des wissenschaftlichen Arbeitens gekennzeichnet.

Die Masterarbeit wurde bisher weder im Inland noch im Ausland in gleicher oder ähnlicher Form einer Prüfungsbehörde vorgelegt und auch nicht veröffentlicht.

Harmersdorf, im Juli 2019

Unterschrift

Danksagung

Ich möchte mich an dieser Stelle bei meiner Familie bedanken, die mich nicht nur während des Verfassens meiner Masterarbeit immer unterstützt hat, sondern während meiner ganzen Studienzeit immer für mich da war und mir mit Rat und Tat zur Seite gestanden ist.

Allen Lehrpersonen aus dem Bezirk Melk, die sich für die Interviews bereiterklärt haben, sei ebenso mein Dank ausgesprochen. Es ist leider nicht selbstverständlich, dass sich Lehrpersonen „in die Karten schauen lassen“ und an Forschungsprojekten teilnehmen. Bedanken möchte ich mich zudem auch bei den Informantinnen der außerschulischen Institutionen der Leseförderung für die Gespräche. Ohne ihre Hilfe wäre das Verfassen dieser Arbeit nicht möglich gewesen!

Ein besonderer Dank gilt meiner Diplomarbeitsbetreuerin Frau Mag. Dr. Sabine Zelger, welche sich für meine Fragen immer Zeit nahm und mich mit ihren aufbauenden sowie motivierenden Worten in der Umsetzung meines Forschungsvorhabens bestärkt hat. Ihr Seminar an der Universität Wien im Sommersemester 2018 war es, das mich auf das Thema der Leseförderung für meine Masterarbeit aufmerksam gemacht hat. Es freut mich daher sehr, dass auch die Zusammenarbeit bei dieser letzten schriftlichen Arbeit so gut funktioniert hat.

Inhaltsverzeichnis

Einleitung	1
I. Theoretischer Teil	5
1. Lesekompetenz	5
1.1. Verständnis der Lesekompetenz nach PISA	6
1.2. Ein didaktisches Konzept des Lesens als kulturelle Praxis	7
1.3. Lesekompetenz aus didaktischer Perspektive	10
2. Lesesozialisation	12
2.1. Begriffsbestimmung: Von der Leseentwicklung über die Leseerziehung zur Lesesozialisation.....	12
2.2. Der Verlauf einer gelungenen Lesesozialisation	13
2.3. Instanzen der Lesesozialisation und ihre Ebenen und Aufgaben	18
2.4. Entwicklung eines positiven oder negativen lesebezogenen Selbstkonzeptes.....	21
3. Leseförderung	24
3.1. Systematische Leseförderung.....	25
3.1.1. Lautleseverfahren	26
3.1.2. Lesestrategien	27
3.1.3. Vielleseverfahren	27
3.1.4. Leseanimierende Verfahren	28
3.2. Systemische Leseförderung.....	29
3.2.1. Handlungsebenen der Leseförderung	30
3.2.2. Konsequenzen für die Leseförderung.....	32
3.3. Außerschulische Leseförderung.....	34
3.3.1. Strukturierung und Differenzierung der außerschulischen Leseförderung.....	35
3.3.2. Die Bedeutung der außerschulischen Angebote für die schulische Leseförderung.....	36
II. Empirischer Teil	40
1. Forschungsdesign	40
1.1. Studienanlage und Vorgehen.....	40
1.2. Sample	42
1.3. Beschreibung des Forschungsfeldes	43
1.4. Transkription	44

1.5. Auswertungsmethode.....	45
2. Präsentation und Analyse der Ergebnisse	47
2.1. Gestaltung der Leseförderung.....	47
2.1.1. Beschreibung.....	47
2.1.2. Analyse.....	49
2.2. Maßnahmen der Leseförderung	50
2.2.1. Beschreibung der schulischen Maßnahmen.....	50
2.2.2. Analyse der schulischen Maßnahmen	52
2.2.3. Struktureller und finanzieller Aufbau der außerschulischen Institutionen der Leseförderung	53
2.2.4. Beschreibung der außerschulischen Maßnahmen	54
2.2.5. Analyse der außerschulischen Maßnahmen.....	56
2.2.6. Verbesserungsmöglichkeiten.....	59
2.3. „Für viele ist das Lesen nichts Ansprechendes.“ (A: Z. 108) - Beschreibung und Analyse der Herausforderungen für die Leseförderung	60
2.3.1. Lesemotivation	60
2.3.2. Lesefertigkeiten	61
2.3.3. Rahmenbedingungen der Schule	61
2.3.4. Digitale Veränderungen	62
2.4. „Schwer, weiß ich jetzt nichts (...) aber wenn Sie welche haben oder Informationen, dann würde ich mich darüber freuen.“ (C: Z. 109ff) - Angebote außerschulischer Leseförderung.....	63
2.4.1. Lesungen von Autorinnen und Autoren als Anknüpfungspunkt	65
2.5. „Es ist irgendwie so, was man nicht kennt, kann man nicht nutzen.“ (C: Z. 199) - Zusammenarbeit mit ausgewählten Angeboten der Leseförderung.....	68
2.5.1. Gütesiegel <i>LesekulturSchule</i>	69
2.5.2. Formen der Zusammenarbeit mit Bibliotheken	71
2.5.3. Analyse der Zusammenarbeit.....	74
2.5.4. Spiralcurriculum als Anschlussstelle.....	75
2.6. „Über die Zusammenarbeit kann man nichts Schlechtes sagen, sie sind sehr bemüht, aber vielleicht noch nicht ganz am richtigen Weg.“ (G: Z. 250f) - Beschreibung und Analyse der Herausforderungen in der Zusammenarbeit.....	78
2.6.1. Organisatorische Herausforderungen.....	78
2.6.2. Mobilisierung, Medienkisten und Medienpräsentationen als Anknüpfungspunkte	80
2.6.3. Herausforderungen im Vermittlungsprogramm.....	82

2.7. „Ich glaube eher, die Leseförderung müsste einmal zu Hause anfangen (...) bevor das nicht passiert, kann die Schule da auch wenig zusätzlich fördern.“ (F: Z. 137-140) - Wünsche für die Leseförderung.....	86
2.7.1. Bedeutung der Family Literacy und die Vernetzung der Handlungsebenen.....	86
2.7.2. Handlungsorientierung.....	87
2.7.3. Veränderte schulische Rahmenbedingungen für die Teilnahme an außerschulischen Angeboten der Leseförderung	88
2.7.4. Öffentlichkeitsarbeit	91
2.7.5. Mehr Ressourcen in öffentlichen Bibliotheken	92
2.7.6. Intensivierung der Kooperation mit NMS	93
3. Fazit und Ausblick	95
Literaturverzeichnis.....	99
Internetquellen.....	103
Anhang	106
Abbildungen	106
Abbildungsverzeichnis.....	110
Interviewleitfaden für Lehrpersonen	112
Interviewleitfaden für außerschulische Institutionen	114
Tabellarische Darstellung der biographischen Daten der Informantinnengruppe	116
Zusammenfassung der Ergebnisse für die Interviewpartnerinnen	117
Abstract	121

Einleitung

Die Bedeutung der Lesekompetenz ist in der heutigen Wissensgesellschaft unumstritten. Es sind für ihren Erwerb jedoch nicht nur der Deutschunterricht oder die Schule im Allgemeinen verantwortlich. Neben den wichtigsten Einflussgrößen auf die Entwicklung eines Kindes zur Leserin/ zum Leser - Familie, Schule und Peer Group - sind sämtliche Instanzen, die den sozialen Kontext der Heranwachsenden ausmachen, daran maßgeblich beteiligt.¹ Infolgedessen spielen Einrichtungen des literarischen Lebens, wie z.B. öffentliche Bibliotheken, Literaturhäuser, -archive oder -museen, im Umfeld der Heranwachsenden für die Entwicklung ihres Leseverhaltens eine wesentliche Rolle. Dies wird auch im Zitat deutlich, welches als Titel gewählt wurde. Es stammt von einer Bibliothekarin, die im Zuge der vorliegenden Arbeit interviewt wurde: „die Idee ist auch, dass die Jugendlichen da herauswachsen und nicht ewig in der Schule bleiben und dass man sie heranzuführt, dass das hier [die Bibliothek] ein Ort ist, wo sie eben Zugang zur Literatur haben.“ (L: Z. 98ff) Doch diese Institutionen des literarischen Lebens sind vor allem im urbanen Raum zu finden, während sie in den ruralen Gegenden spärlich angesiedelt sind. Diese außerschulischen Einrichtungen der Leseförderung, unter denen Expertinnen und Experten sowie Institutionen verstanden werden, die außerhalb des Handlungsfeldes der Schule das Lesen fördern, aber mit dieser kooperieren können und sollen, sind in der vorliegenden Arbeit von besonderem Interesse. Der Bezirk Melk wurde exemplarisch ausgewählt, weil es sich hierbei um eine Region im ländlichen Raum Niederösterreichs handelt.

Bildungspolitische Debatten haben sich nach der Veröffentlichung der PISA-Ergebnisse vor allem auf die Primarschule und die vorschulische Erziehung fokussiert. Folglich widmen sich viele Projekte der Leseförderung von Erstleserinnen und -lesern bzw. Kindern in der Volksschule, welche in vielen Fällen sowohl Neugier als auch Motivation für das Lesen mitbringen und eifrig Kinderlektüren verschlingen. Jedoch muss auch der Unterricht in der Sekundarstufe 1 (im Folgenden abgekürzt: Sek. 1) diskutiert werden, auch wenn die Grundlagen der Lesekompetenz bereits früh

¹ Vgl. Philipp, Maik: Lesesozialisation: zur Bedeutung von Familie, Schule und Peergroup. In: Bertschi-Kaufmann, Andrea; Grabner, Tanja (Hg.): Lesekompetenz-Leseleistung-Leseförderung. Grundlagen, Modelle und Materialien (Seelze: Klett/Kallmeyer 2016⁶) S. 88-101. Hier S. 89.

angelegt werden.² Der primäre Fokus dieser Arbeit liegt jedoch auf der Sek. 1, da mit dem Übertritt in die Sek. 1 und der Pubertät viele Kinder in die sogenannte „Lese Krise“ geraten. Diese kann höchst individuell ausfallen und unter anderem zum totalen Abbruch des Lesens führen. Gerade in dieser Zeit brauchen die Heranwachsenden Unterstützung, um die alte Leseweise und die mangelnde Lesemotivation zu überwinden und eine Neuorientierung beginnen zu können.³ Somit ist insbesondere die Förderung dieser Zielgruppe herausfordernd, aber sie ist gleichzeitig für ihr zukünftiges Leseverhalten und ihre Einstellung zum Lesen prägend.

Die Ergebnisse einer Längsschnittstudie hinsichtlich des Überganges von der Grund- in die weiterführende Schule, die von Maximilian Pfof, Tobias Dörfler und Cordula Artelt durchgeführt wurde, weisen die wechselseitige Beeinflussung des außerschulischen Lesens und der Lesekompetenz innerhalb der Gruppe von Schülerinnen und Schülern aus mittleren und höheren Bildungsschichten nach. Dies trifft jedoch nicht auf die Gruppe der Schülerinnen und Schüler aus bildungsfernen Schichten zu.⁴ Darüber hinaus unterstreicht diese Studie die Bedeutung des außerschulischen Leseverhaltens, welches durch die Zusammenarbeit der Schule mit Institutionen der Leseförderung angeregt werden kann. Die Vernetzung der schulischen und außerschulischen Leseförderung erweist sich überdies als besonders effektiv, weil dadurch zur Chancengleichheit beigetragen werden kann.⁵ Außerdem können Kinder und Jugendliche über den schulischen Kontext hinaus über Jahre hinweg in ihrer Lesebiographie begleitet werden.⁶ Abgesehen davon verbringen die Heranwachsenden nur eine begrenzte Zeitspanne in der Schule und sind nicht nur in diesem Kontext mit dem Lesen konfrontiert. Es wäre somit ein Ziel der Leseförderung,

²Vgl. Spinner, Kaspar H.: Lesekompetenz in der Schule. In: Schiefele, Ulrich; Artelt, Cordula; Schneider, Wolfgang; Stanat, Peter (Hg.): Struktur, Entwicklung und Förderung der Lesekompetenz. Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000 (Wiesbaden: VS Verlag 2004) S. 126-138. Hier S.126.

³ Vgl. Philipp: Lesesozialisation, S. 92f.

⁴ Vgl. Pfof, Maximilian; Dörfler, Tobias; Artelt, Cordula: Der Zusammenhang zwischen außerschulischem Lesen und Lesekompetenz. Ergebnisse einer Längsschnittstudie am Übergang von der Grund- in die weiterführende Schule. In: Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie. Jg. 2010, H. 42 (3), S. 167-176. Hier S. 176.

⁵Vgl. Garbe, Christine: Lesekompetenz als Schlüsselqualifikation in der Mediengesellschaft. PISA und IGLU als Herausforderung für eine systematische Leseförderung. In: Gläser, Eva; Franke-Zöllmer, Gitta (Hg.): Lesekompetenz fördern von Anfang an. Didaktische und methodische Anregungen zur Leseförderung (Baltmannsweiler: Schneider Verlag 2005) S. 9-23. Hier S. 20.

⁶Vgl. Hachmann, Ute; Hofmann, Helga (Hg.): Wenn Bibliothek Bildungspartner wird. Leseförderung mit dem Spiralcurriculum in Schule und Vorschule (Frankfurt/Main: Hg. im Auftrag der Expertengruppen Bibliothek und Schule und Kinder- und Jugendbibliotheken im DBV 2007¹). Online unter: <https://bibliotheksportal.de/ressourcen/bildung/bibliothek-und-schule/> (abgerufen am 10.05.2019) S. 4.

dass Kinder und Jugendliche über die Grenzen der Schule hinweg eine positive Einstellung zum Lesen entwickeln und auch als Erwachsene eine lesebezogene Haltung übernehmen.

Folgenden zentralen Forschungsinteressen wird deshalb nachgegangen:

Wie kann die Lesesozialisation von Schülerinnen und Schüler in der Sek. 1 bestmöglich unterstützt werden und was wird unter der systematischen bzw. systemischen Perspektive auf die Leseförderung verstanden?

Wie gestalten Deutschlehrpersonen der Sek. 1 die systematische Leseförderung in ihrem Unterricht und wie fördern die ausgewählten außerschulischen Institutionen der Leseförderung im Bezirk Melk das Lesen?

Welche Formen der Kooperation bestehen bereits zwischen den Deutschlehrpersonen und den außerschulischen Institutionen und welche Herausforderungen als auch Wünsche ergeben sich daraus?

Welche konkreten Anknüpfungspunkte können aus systemischer Perspektive für die Zusammenarbeit zwischen den Kooperationspartnerinnen und -partnern identifiziert werden?

Den theoretischen Bezugsrahmen der Arbeit bilden die Definition der Lesekompetenz aus didaktischer Sicht nach dem Mehrebenenmodell von Cornelia Rosebrock und Daniel Nix sowie die Lesesozialisation. Anknüpfend an das eben erwähnte Modell wird die Leseförderung aus systematischer Perspektive näher bestimmt. Die systemische Leseförderung geht maßgeblich auf Arbeiten von Bettina Hurrelmann zurück, welche von Daniel Nix aufgegriffen und weitergedacht wurden. Simone Ehmig charakterisiert in ihrem gleichnamigen Artikel ausführlich die außerschulische Leseförderung, deren Erläuterung grundlegend für die empirische Erhebung im Rahmen der vorliegenden Arbeit ist. Es wurden leitfadengestützte Interviews mit Deutschlehrpersonen der Sek. 1 aus dem Bezirk Melk und mit Informantinnen der außerschulischen Institutionen der Leseförderung geführt. Die Gespräche zielten auf die Ermittlung der subjektiven Gestaltung der Leseförderung durch die Lehrpersonen und die Institutionen als auch auf ihre Zusammenarbeit ab. Das Ziel der Arbeit ist daher, aus den Interviews eventuelle Anknüpfungspunkte für die Zusammenarbeit zwischen Lehrpersonen und außerschulischen Institutionen der Leseförderung zu ermitteln und diese vor dem aktuellen fachdidaktischen Hintergrund zu diskutieren. Überdies werden die

Herausforderungen sowie Wünsche der Kooperationspartnerinnen und -partner identifiziert und mögliche Lösungsansätze vorgestellt.

I. Theoretischer Teil

1. Lesekompetenz

Es existieren verschiedene Kompetenzmodelle in der Wissenschaft, die sich der Frage nach den Bestandteilen der Lesekompetenz widmen. Vorwegzunehmen ist, dass sich die Lesetätigkeit längst nicht mehr nur auf das Lesen von gedruckten Texten beschränkt, denn die zunehmenden technologischen Entwicklungen haben dazu geführt, dass digitale Medien und ihre ausdifferenzierten Funktionen, wie z.B. SMS, Chat usw., Einzug in den Alltag von Kindern und Jugendlichen gefunden haben und neue Anforderungen, wie die Bildwahrnehmung und Bildbearbeitung, an Bedeutung gewinnen.⁷ Laut Bettina Hurrelmann kann sich Lesen im Medienkontext in verschiedenen Erscheinungsformen äußern und die verschiedenen, medialen Kommunikationsformen hätten nicht zu einer gegenseitigen Verdrängung geführt, sondern zu einer Ausdifferenzierung. Aus diesem Grund ist die Lesekompetenz ein unverzichtbarer Teil der Medienkompetenz.⁸

Grundsätzlich ist das Lesen eine multiple Fähigkeit, die hohe Anforderungen an die Rezipientinnen und Rezipienten stellt. Einerseits umfasst die Lesekompetenz die Fähigkeit zur Dekodierung, dem Entziffern von Wörtern und Sätzen, Darstellungen und Satzverknüpfungen, andererseits ist die Sinnkonstruktion notwendig, um das Gelesene zu verstehen. Zudem müssen die Lesenden den Text kontextualisieren sowie Verbindungen und Zusammenhänge herstellen. Abgesehen davon müssen sie das Gelesene mit Hilfe der eigenen Vorstellungen weiterdenken und ausgestalten. In diesem Sinne stellt die Lesekompetenz ein Zusammenspiel aus verschiedenen Fähigkeiten dar.⁹

Vor allem zwei Ansätze, die sich mit der Definition der Lesekompetenz beschäftigen, werden aufgrund ihrer Aktualität sowie ihrer unterschiedlichen Schwerpunkte derzeit häufig diskutiert: das Lesekompetenzmodell der PISA-Studie¹⁰ und das Modell der

⁷ Vgl. Bertschi-Kaufmann, Andrea; Graber Tanja: Lesekompetenz-Leseleistung-Leseförderung. In: dies. (Hg.): Lesekompetenz-Leseleistung-Leseförderung. Grundlagen, Modelle und Materialien (Seelze: Klett/Kallmeyer 2016⁶) S. 8-19. Hier S. 11.

⁸ Vgl. Hurrelmann, Bettina: Leseleistung-Lesekompetenz. Folgerungen aus PISA, mit einem Plädoyer für ein didaktisches Konzept des Lesens als kultureller Praxis. In: Praxis Deutsch. Jg. 2002, H. 176, S. 6-18. Hier S. 7.

⁹ Vgl. Bertschi-Kaufmann/Graber Lesekompetenz, S. 12.

¹⁰ Das Programme for International Student Assessment, kurz PISA, ist eine international durchgeführte Schulleistungsstudie, die von der Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (OECD)

Lesesozialisationsforschung. Bettina Hurrelmann stellt das kognitionstheoretisch orientierte Modell der PISA-Studie dem kulturwissenschaftlich orientierten Modell der neueren Lesesozialisationsforschung gegenüber, welches sich nicht der Messung der Leseleistung von Schülerinnen und Schülern verschrieben hat. Sie stellt Unterschiede in Bezug auf die Definition des Lesens und die dimensionale Binnendifferenzierung der Lesekompetenz fest und zieht für die schulische Leseförderung daraus Konsequenzen.¹¹

1.1. Verständnis der Lesekompetenz nach PISA

Unter der Lesekompetenz versteht die PISA-Studie den „auf Verstehen, zielgerichtete Informationsentnahme und Reflektieren und Bewerten ausgerichtete[n] Umgang mit lebenspraktisch relevantem Textmaterial.“¹² Gleichzeitig dient die Lesekompetenz „als wichtiges Hilfsmittel für das Erreichen persönlicher Ziele, als Bedingung der Weiterentwicklung des eigenen Wissens und der eigenen Fähigkeiten und als Voraussetzung für die Teilhabe am gesellschaftlichen Leben.“¹³ Als Orientierungshilfe für das Verständnis der Lesekompetenz der PISA-Studie dient das angelsächsische Literacy-Konzept, welches auf die Funktionalität der erworbenen Kompetenzen für die Lebensbewältigung und die Fähigkeit zum kontinuierlichen, lebenslangen Weiterlernen hinweist. Demzufolge werden Kompetenzen als „basale Kulturwerkzeuge“ betrachtet, zu denen neben der mathematischen und naturwissenschaftlichen Kompetenz auch die Kenntnis der Muttersprache in Wort und Schrift als Bestandteil kultureller und sprachlicher Literalität zählt.¹⁴ Laut Bettina

zusammengestellt wurde, um vergleichende Daten über die Bildungssysteme der OECD-Mitgliedstaaten zu erhalten. In dem langfristig angelegten Projekt, das drei Erhebungszyklen beinhaltet, werden in jedem Zyklus die drei Kompetenzbereiche Lesekompetenz (Reading Literacy), mathematische Grundbildung (Mathematical Literacy) und naturwissenschaftliche Grundbildung (Scientific Literacy) erhoben. Im Jahr 2000 lag der Schwerpunkt der Untersuchung auf der Lesekompetenz. Neben der Messung der Schülerfähigkeiten in diesen drei Kompetenzbereichen werden auch weitere Daten bezüglich des schulischen Lernens mittels Fragebögen unter anderem für die Schülerinnen und Schüler erhoben. (vgl. Artelt, Cordula; Stanat, Petra; Schneider, Wolfgang; Schiefele, Wolfgang; Lehmann, Rainer: Die PISA-Studie zur Lesekompetenz: Überblick und weiterführende Analysen. In: Schiefele, Ulrich; Artelt, Cordula; Schneider, Wolfgang; Stanat, Peter (Hg.): Struktur, Entwicklung und Förderung der Lesekompetenz. Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000 (Wiesbaden: VS Verlag 2004) S. 139-168. Hier S. 140.)

¹¹ Vgl. Hurrelmann, Bettina: Lesekompetenz: Grundlagen. In: Bertschi-Kaufmann, Andrea; Graber Tanja (Hg.): Lesekompetenz-Leseleistung-Leseförderung. Grundlagen, Modelle und Materialien (Seelze: Klett/Kallmeyer 2016⁶) S.21-33. Hier S. 22-24.

¹² Artelt et al.: PISA-Studie zur Lesekompetenz, S. 141.

¹³ Ebd., S. 141.

¹⁴ Vgl. ebd., S. 141.

Hurrelmann stelle die leitende Bezugsnorm der Lesekompetenz nach PISA-Studie den „gesellschaftlich-pragmatische[n] Bedarf“ dar.¹⁵ Beim Lesen stehe die „kognitive Dimension des Textverstehens“, vor allem von Sach- und Informationstexten, im Vordergrund.¹⁶

Darüber hinaus wird in der PISA-Konzeption grob zwischen „textimmanente[n] und wissensbasierten Verstehensleistungen“ differenziert, diese Zweiteilung wird in der Grafik „Theoretische Struktur der Lesekompetenz in PISA“ veranschaulicht (siehe Abb. 1).¹⁷ Jedoch überwiegen die Aufgaben zu den textimmanenten Verstehensleistungen, für deren Beantwortung die im Text enthaltenen Informationen ausreichend sind, während im zweiten Fall eine Interpretation und ein Rückgriff auf im Text selbst nicht vorhandenes Wissen notwendig ist. Auf der untersten Ebene des Modells wird die Lesekompetenz in fünf Aspekte unterteilt, die wiederum in drei „Subskalen“ zusammengefasst werden: erstens „Informationen ermitteln“, zweitens das „textbezogene Interpretieren“ sowie drittens das „Reflektieren und Bewerten“.¹⁸

1.2. Ein didaktisches Konzept des Lesens als kulturelle Praxis

Während in der PISA-Studie hinsichtlich der Lesekompetenz insbesondere die kognitiven Dimensionen des Lesens, nämlich die Informationsentnahme und -verarbeitung, hervorgehoben werden, plädiert die Lesesozialisationsforschung für ein Verständnis des Lesens als kulturelle Praxis. Des Weiteren spricht sich Bettina Hurrelmann aus didaktischer Perspektive für einen weiter gefassten Lesebegriff aus, der die Unterschiede zwischen Leseleistung und Lesesozialisation, die die Einführung in die Welt der Schriftsprache bezeichnet, wahrnimmt.¹⁹ Dementsprechend umfasst die Lesekompetenz nicht nur die kognitiven Fähigkeiten, sondern auch die „Beweggründe für das Lesen, die Gefühle beim Lesen, das Gespräch über Gelesenes - solche motivationalen, emotionalen und interaktiven Dimensionen des Lesens als eine kulturellen Praxis des Umgangs mit schriftsprachlicher Symbolwelt“.²⁰

Das Modell der „Lesekompetenz im Sozialisationskontext“ erweitert demnach die kognitive Ebene der Lesekompetenz um die motivationalen, emotionalen und

¹⁵ Hurrelmann: Lesekompetenz: Grundlagen, S. 25

¹⁶ Ebd., S. 25.

¹⁷ Artelt et al.: PISA-Studie zur Lesekompetenz, S. 143.

¹⁸ Ebd., S. 143.

¹⁹ Vgl. Hurrelmann: Leseleistung-Lesekompetenz, S. 6f.

²⁰ Ebd., S. 7.

interaktiven Teildimensionen, die den Leseprozess deutlich beeinflussen (siehe Abb. 2). Es wurde im Kontext des DFG-Schwerpunktprogramms daher die „Lesesozialisation in der Mediengesellschaft“ entwickelt. Unter der Lesemotivation versteht sie

die Fähigkeit, schriftsprachliche Texte als etwas Bedeutungsvolles wahrzunehmen, ihnen mit positiven Gratifikationserwartungen zu begegnen, in der Rezeption Zielstrebigkeit, Ausdauer und das Bedürfnis nach Verstehen aufrechtzuerhalten, von der Überzeugung auszugehen, dass Lesen auch im interpersonalen Kontext sinnvoll ist.²¹

Man kann erkennen, dass die emotionale Dimension die bedürfnisorientierte Auswahl von Texten sowie die Verbindung eigener Erfahrungen und Gefühle mit Texten umfasst. Neben der Identifikation beinhaltet sie auch die Freude am Lesen und das ästhetische Wahrnehmen bzw. Genießen.²² Zudem verkörpert die interaktive Dimension die Anschlusskommunikation, die den Austausch über Gelesenes mit anderen sowie die Toleranz von Interpretationen und das Aushandeln von Bedeutungskonsensen beinhaltet.²³ Lesen wird im Modell der Lesesozialisationsforschung als kulturelle Praxis begriffen und somit manifestiert sich in der Anschlusskommunikation die soziale Dimension der Lesekompetenz.²⁴ Darüber hinaus werden sowohl die Bedingungen der Lesesozialisation als auch die Wirkungen der Lesekompetenz auf das „gesellschaftlich handlungsfähige Subjekt“, welches an der Spitze des Modells steht, veranschaulicht. Schließlich spielt im Konzept auch die normative Leitidee eine bedeutende Rolle, welche bei pädagogischen Bildungsprozessen zu tragen kommt.²⁵

Im Gegensatz zu PISA verfolge die Lesesozialisationsforschung nicht den durchschnittlichen sowie gesellschaftspraktischen Bedarf an Lesekompetenz, sondern eine normative Dimension von Subjektbildung mit ihrem Konzept.²⁶

Im Vergleich der beiden Kompetenzmodelle und ihrer Aufgliederung wird deutlich, warum PISA vor allem Sachtexte aufgreift. Diese lassen sich gut mit der kognitionsorientierten Lesetheorie kombinieren, während die Aspekte des Lesekompetenzmodells der Sozialisationsforschung insbesondere auf literarische Texte bezogen werden können. Außerdem wurde das Modell der Lesekompetenz nach PISA im Gegensatz zum Modell der Lesesozialisationsforschung bereits

²¹ Hurrelmann: Leseleistung-Lesekompetenz, S. 13.

²² Vgl. ebd., S. 13f.

²³ Vgl. ebd., S. 14.

²⁴ Vgl. Hurrelmann: Lesekompetenz: Grundlagen, S. 29.

²⁵ Vgl. Hurrelmann: Leseleistung-Lesekompetenz, S. 16f.

²⁶ Vgl. Hurrelmann: Lesekompetenz: Grundlagen, S. 25.

umfassend empirisch erprobt und dafür geeignet befunden. Zudem würden sich wahrscheinlich einige Dimensionen des Modells der Lesesozialisationsforschung einer standardisierten Erhebung entziehen. Allerdings dürfte die Verfügbarkeit eines testförmigen Messinstruments für ein theoretisches Konzept alleine kein Kriterium für eine Bewertung sein.²⁷ Christine Garbe weist darauf hin, dass durch die Einbeziehung der Lesesozialisation in Bezug auf die Lesekompetenz verkürzte Schlussfolgerungen, die angesichts der PISA-Ergebnisse deutscher und österreichischer Schülerinnen und Schüler getroffen werden könnten - beispielsweise dass mehr Lesestrategie-Training an den Schulen benötigt wird - problematisiert werden können.²⁸ Auf die Notwendigkeit eines erweiterten Modells macht PISA indirekt selbst durch den signifikanten Zusammenhang zwischen dem Leseinteresse und der Lesekompetenz aufmerksam. Dies zeigt sich insbesondere bei den geschlechterspezifischen Unterschieden, da sich die Differenz zwischen den Leseleistungen von Mädchen und Burschen enorm verringert, wenn sie ein ähnlich großes Interesse am Lesen zeigen.²⁹

Die didaktisch-orientierten Maßnahmen zur Verbesserung der Lesekompetenz der PISA-Studie beziehen sich vor allem auf die beeinflussbaren Faktoren der Leseleistung. Zum einen muss eine Förderung des Lesestrategiewissens forciert werden, zum anderen empfiehlt PISA aufgrund der Ergebnisse beim Leseinteresse der Heranwachsenden anzusetzen.³⁰ An dieser Stelle muss auch auf die Notwendigkeit eines reichhaltigen Lesekompetenzmodells im Kontext von Bildungsinstitutionen aufmerksam gemacht werden, welches über die kognitiven Prozesse beim Lesen hinausgeht. Demnach sollten Leseförderkonzepte nicht nur auf die Verbesserung der Informationsverarbeitungskompetenz abzielen, „sondern müssen neben der Leseübung immer auch die Einbindung des Lesens in die Lebenswelt der Heranwachsenden und in die Kommunikationskultur der Gegenwart mit bedenken.“³¹

Ein Blick auf die Bedingungen der Lesesozialisation erscheint hinsichtlich einer systematischen und systemischen Leseförderung (siehe Kapitel Leseförderung) lohnenswert.

²⁷ Vgl. Hurrelmann: Lesekompetenz: Grundlagen, S. 29.

²⁸ Vgl. Garbe: Lesekompetenz als Schlüsselqualifikation, S. 15.

²⁹ Vgl. ebd., S. 16.

³⁰ Vgl. Hurrelmann: Leseleistung-Lesekompetenz, S. 10-12.

³¹ Ebd., S. 14.

1.3. Lesekompetenz aus didaktischer Perspektive

Cornelia Rosebrock und Daniel Nix heben hervor, dass die Testungen wie PISA, die das Leseverstehen messen, ein anderes Modell heranziehen als es für die Diagnose von Leseschwächen und die Gestaltung des Erwerbs der Lesekompetenz im Unterricht notwendig ist.³² Diese bilden die Vielschichtigkeit und Komplexität der mentalen Leistung beim Lesen in ihrem „didaktisch orientierten Modell der Lesekompetenz“ ab (siehe Abb. 3). Die Lesefähigkeit, vor allem deren Erwerb, sei demnach in soziale Zusammenhänge eingebunden, die Leseakte fördern, aber auch erschweren können.³³ Im Zuge der sogenannten systematischen Leseförderung wird durch das detaillierte Mehrebenenmodell die Zuordnung einer Lesefördermaßnahme zu der zu fördernden Ebene der Lesekompetenz ermöglicht.³⁴ Infolgedessen bezeichnet die systematische Leseförderung ein Konzept,

das spezifische Leseschwierigkeiten der Schülerschaft in ein ausdifferenziertes Modell von Lesekompetenz einordnen und vor diesem Hintergrund passende Fördermethoden zu den verschiedenen Teilbereichen des Lesens empfehlen kann.³⁵

Dadurch wird deutlich gezeigt, dass alle Leseförderverfahren nicht für alle Leseschwierigkeiten gleich gut geeignet sind, sondern, dass die verschiedenen Fördermaßnahmen einen begrenzten Geltungsbereich haben.³⁶

Das Mehrebenenmodell der Lesekompetenz veranschaulicht die verschiedenen Dimensionen des Lesens in einem kegelförmigen Ausschnitt. Zudem befindet sich im Kern des Ausschnittes die Prozessebene, welche die kognitiven Tätigkeiten während des konkreten Leseprozesses, die durch den Kompetenzbegriff der PISA-Studie forciert werden, beinhaltet. Außerdem umfasst sie insgesamt fünf Anforderungsstufen, die während des Leseprozesses durchlaufen werden müssen: Buchstaben-, Wort- und Satzerkennung, lokale und globale Kohärenzbildung, Erkennung von Superstrukturen und Identifizierung von Darstellungsstrategien. Die Prozessebene wird unmittelbar von der Subjektebene umschlossen. Diese Ebene beinhaltet das Wissen, die Beteiligung, die Motivation und Reflexion der Leserin/des Lesers. Zudem schließt sie das „Selbstkonzept als (Nicht-)Leserin/Leser“ ein, welches die Haltung zum Lesen als Teil

³² Garbe, Christine; Holle, Karl; Jesch, Tatjana: Texte lesen. Lesekompetenz-Textverstehen-Lesedidaktik-Lesesozialisation (StandardWissen Lehramt, Paderborn: Schöningh 2010²). Hier S. 33.

³³ Vgl. Hurrelmann: Lesekompetenz: Grundlagen, S. 29.

³⁴ Vgl. Rosebrock, Cornelia; Nix, Daniel: Grundlagen der Lesedidaktik und der systematischen schulischen Leseförderung (Baltmannsweiler: Schneider Verlag 2014⁷). Hier S. 14.

³⁵ Ebd., S. 9.

³⁶ Vgl. ebd., S. 9.

der Identität zusammenfasst. Die äußerste Ebene des Ausschnittes bildet die soziale Ebene, welche die Entwicklung der Lesefähigkeit in den Kontext der verschiedenen Sozialisationsinstanzen (Familie, Schule, Freunde), des kulturellen Lebens und der Anschlusskommunikation einbettet.³⁷

Je größer die Kreise werden, desto mehr Perspektiven finden in die Verarbeitungs- und Erfahrungsdimension des Lesens ihren Eingang. Während in der Mitte lediglich die Schriftwahrnehmung berücksichtigt wird, erfahren im äußeren Kreis die sozialen Situationen und Interaktionen Beachtung. Kompetenzdefizite von Schülerinnen und Schülern können sich in allen drei Ebenen des Modells unterschiedlich äußern.³⁸ Darüber hinaus sind die Ebenen gleichbedeutend und das Modell möchte keinen zeitlichen Ablauf veranschaulichen, da es vielmehr verschiedene Perspektiven auf das Lesen in einem systematischen Verhältnis präsentiert.³⁹

Rosebrock und Nix heben die didaktischen Aspekte, welche eine Anknüpfung der Maßnahmen der Leseförderung an die entsprechenden Dimensionen der Lesekompetenz ermöglichen, hervor. Nichtsdestotrotz finden in ihrem Modell im Gegensatz zur Lesesozialisationsforschung die Bedingungen und Wirkungen einer gelingenden Lesesozialisation ebenso wie die normative Komponente des „gesellschaftlich handlungsfähigen Subjekts“ nur wenig Berücksichtigung.⁴⁰

³⁷ Vgl. ebd., S. 14-16.

³⁸ Vgl. Rosebrock/Nix: Lesedidaktik, S. 16.

³⁹ Vgl. ebd., S. 26.

⁴⁰ Vgl. Garbe et al.: Texte lesen, S. 35.

2. Lesesozialisation

2.1. Begriffsbestimmung: Von der Leseentwicklung über die Leseerziehung zur Lesesozialisation

Grundsätzlich lässt sich der Begriff „Sozialisation“ nach dem Grundmodell der Sozialisationstheorie von Klaus Hurrelmann als „Persönlichkeitsentwicklung“ bezeichnen, die sich in der Wechselwirkung zwischen der Anlage und der Umwelt vollzieht.⁴¹ Abgesehen davon ersetzt die Lesesozialisation in den siebziger Jahren die zuvor vorherrschenden Konzepte der Leseentwicklung und Leseerziehung. Die Leseentwicklung geht von einem natürlichen inneren Reifungsprozess aus. Im Zuge dessen werden verschiedene „Lesealterstufen“ durchlaufen. Diese Entwicklung erfolgt automatisch und Eltern sowie Lehrkräfte haben darauf keinen Einfluss.⁴² Im Gegensatz dazu bezeichnet die Leseerziehung oder literarische Erziehung die intentionale Beeinflussung dieser Entwicklung. Es wurde daher angenommen, dass die Einflussnahme auf die Lesesozialisation besonders effektiv sei.⁴³

Die Lesesozialisation geht zum einen auf die Sozialisationstheorie der Erziehungs- und Sozialwissenschaften in den 1970er und 80er Jahren in Deutschland und zum anderen auf die Rezeptionsästhetik in der Literaturwissenschaft zurück. Außerdem wird im sozial-konstruktivistischen Ansatz der Sozialisationstheorie davon ausgegangen, dass sich das Individuum aktiv die Vorgaben der Gesellschaft aneignet und somit seine eigene Biographie in einer offenen Gesellschaft konstruiert. In ihrem Fokus stehen alle personalen, strukturellen und institutionellen Bedingungen, welche bei der Entwicklung zur Leserin/zum Leser von Bedeutung sind. Demnach umfasst sie die intentionalen Einflüsse der Eltern, der Lehrerinnen und Lehrer und anderer Instanzen der Leseförderung, aber auch die nicht-intentionalen oder sogar unerwünschten Faktoren des schulischen, medialen und familiären Umfeldes.⁴⁴

⁴¹ Vgl. Hurrelmann, Klaus: Einführung in die Sozialisationstheorie (Weinheim: Beltz 2002⁸). Hier S. 25, 27 zit. n. Garbe, Christine; Maik, Philipp, Ohlsen, Nele: Lesesozialisation. Ein Arbeitsbuch für Lehramtsstudierende (Paderborn: Schöningh 2009). S. 53.

⁴² Vgl. Garbe et al.: Lesesozialisation Arbeitsbuch, S. 168.

⁴³ Vgl. ebd., S. 168.

⁴⁴ Vgl. ebd., S. 168-170.

2.2. Der Verlauf einer gelungenen Lesesozialisation

Die lesebiographische Forschung hat bisher vor allem auf die Daten aus Kreisen junger erwachsener Leserinnen und Leser aus den 1980er und 1990er Jahren zurückgegriffen, die aus einem bildungsnahen Elternhaus stammen, eine höhere Schulbildung aufweisen und eine mehr oder weniger erfolgreiche Lesesozialisation durchlaufen haben. Zudem beschränken sich die Studien in ihrem Geltungsbereich hauptsächlich auf das Lesemedium des Buches und auf das Ende des 20. Jahrhunderts.⁴⁵ Aus den erhobenen Lesebiografien wurden Phasen und Verlaufsformen der literarischen Sozialisation extrahiert, welche für die Leseförderung in Bezug auf das „Verhältnis von äußeren Einflussfaktoren und innerer Entwicklung“ - von „Fremd- und Selbstsozialisation“ - von Bedeutung sind.⁴⁶

Des Weiteren identifiziert Werner Graf in der Entwicklung zur Leserin/ zum Leser zwei besonders riskante Entwicklungsphasen, die „primäre“ und die „sekundäre literarische Sozialisation“, in denen die Ausbildung einer langfristigen Lesemotivation von außen unterstützt werden muss.⁴⁷ Die primäre Einführung in die Literatur erfolgt in der Regel in der frühen Kindheit bereits vor dem Schuleintritt durch erste schriftsprachliche Erfahrungen, wie z.B. beim Vorlesen in der Familie. Allerdings lassen sich die Familien in der vorschulischen Phase durch Maßnahmen der öffentlichen Lesesozialisation nur schwer erreichen. Besonders problematisch ist das, wenn die literarische Primärsozialisation im familiären Kontext des Kindes fehlt, deshalb müssen die Kindergärten und Schulen unbedingt den Zugang zu Büchern ermöglichen. Die Ergebnisse der Lesesozialisationsforschung weisen darauf hin, dass die ersten vier bis sechs Schuljahre die entscheidende Phase der schulischen Leseförderung darstellen. Obwohl Kinder bereits vor der Schule Rezeptionserfahrungen sammeln, beginnen sie mit dem Schuleintritt mit dem mühevollen Prozess des Schriftsprachenerwerbs.⁴⁸ Eine große Herausforderung besteht darin, dass die Lesemotivation beim Erwerb nicht verloren geht, ansonsten tritt bereits beim Übergang

⁴⁵ Vgl. Philipp, Maik: Lesesozialisation in Kindheit und Jugend. Lesemotivation, Leseverhalten und Lesekompetenz in Familie, Schule und Peer-Beziehungen. (Stuttgart: Kohlhammer 2011), S. 20.

⁴⁶ Vgl. Garbe, Christine: Warum Leseförderung vor und in der Grundschule ansetzen muss. Erkenntnisse aus der biographischen Leseforschung. In: Gläser, Eva; Franke-Zöllmer, Gitta (Hg.): Lesekompetenz fördern von Anfang an. Didaktische und methodische Anregungen zur Leseförderung (Baltmannsweiler: Schneider Verlag 2005) S. 24-35. Hier S. 28.

⁴⁷ Siehe Graf, Werner: Lesegenese in Kindheit und Jugend. Einführung in die literarische Sozialisation (Deutschunterricht Grundwissen Literatur, Bd. 2, Hohengehren: Schneider 2010²).

⁴⁸ Vgl. Garbe: Leseförderung vor und in der Grundschule, S. 29f.

vom sogenannten „Anfangsunterricht“ zum „weiterführenden Lesen und Schreiben“ der erste „Leseknick“ auf, der von Karin Richter und Monika Plath empirisch nachgewiesen wurde.⁴⁹ Wird die „primäre literarische Sozialisation“ erfolgreich bewältigt, folgt eine Phase der lustvollen Kinderlektüre, die im Alter von acht oder neun Jahren einsetzt und etwa bis zum 12. Lebensjahr, dem Ende der Kindheit, andauert. Kinder lesen in dieser Phase weitgehend „autonom“, dies bedeutet, dass sie keine pädagogischen Interventionen von Eltern oder Lehrperson benötigen. Ihre Aufgabe ist es, in dieser Zeit vor allem für den entsprechenden Lesestoff und Nachschub an Medien zu sorgen.⁵⁰ Während diesem „goldenen Lesezeitalter“ der Kindheit erfolgt eine Automatisierung und Effizienzsteigerung der Leseprozesse, die durch das Zusammenspiel von Motivation und Kompetenz angeregt wird.⁵¹

Mit dem Ende der Kindheit und dem Eintritt in die Sekundarstufe geraten die kindlichen Leserinnen und Leser typischerweise in die „Lese Krise“, weil zum einen mit der Pubertät andere Interessen wichtiger werden und zum anderen eine Veränderung des bisherigen Lesemodus von Leserinnen und Lesern ansteht. Somit kann die „Lese Krise“ entweder zu einem Abbruch der Leseentwicklung bzw. zur Hinwendung zu anderen Medien oder zu einer Transformation der bisherigen Leseweise führen, welche Auswirkungen auf die bevorzugten Genres, die Häufigkeit und die Medien hat.⁵² Zudem merkt Maik Philipp an, dass diese „Lese Krise“ ganz unterschiedlich in Erscheinung treten kann und nicht auf alle Heranwachsenden zutreffen muss. Ihre Hauptaufgabe ist, die alte Leseweise zu überwinden und wieder zu einer Lesemotivation zu gelangen.⁵³ Er differenziert zwischen drei übergeordneten Wegen der Bewältigung der „Lese Krise“, in denen sich auch die geschlechtsspezifische Entwicklung niederschlägt. Die erste Verlaufsform liest weiterhin wenig oder nicht und wird meist vom männlichen (Nicht-)Leser verkörpert. Außerdem erfolgt die Zuwendung zu Sachtexten, die ebenfalls häufiger von Jungen vorgenommen wird, in der zweiten Verlaufsform. Die dritte Verlaufsform bildet die Überwindung und Reintegration in die literarische Welt, die vor allem von weiblichen Jugendlichen vollzogen wird.⁵⁴

⁴⁹ Siehe Richter, Karin: Kindliche Lieblingslektüre und der Literaturunterricht in der Schule. In: Grundschule. Jg. 2003, H.7-8, S. 85-95.

⁵⁰ Vgl. Garbe: Leseförderung vor und in der Grundschule, S. 32.

⁵¹ Vgl. Philipp: Lesesozialisation S. 92.

⁵² Vgl. Garbe: Leseförderung vor und in der Grundschule, S. 33.

⁵³ Vgl. Philipp: Lesesozialisation, S. 93.

⁵⁴ Vgl. ebd., S. 94.

Ein Einbruch im Leseverhalten beim Übergang von der Kindheit zur Pubertät wird auch anhand von Studien deutlich gezeigt. Beispielsweise verzeichnete die Befragung von rund 4500 Schülerinnen und Schülern zwischen sechs und 16 Jahren im Zusammenhang mit dem Modellversuch „Öffentliche Bibliothek und Schule“ der Bertelsmann-Stiftung einen „Leseknick“ in der Sek. 1. Dafür wurde ein „Leseindex“ entwickelt, der als Maß für die Lesegewohnheiten dient und Merkmale aus dem Bereich der Leseneigung und Lesehäufigkeit in der Freizeit zusammenfasst. Die Ergebnisse des Leseindex zeigen eine offensichtliche Abnahme der Leseintensität in den höheren Altersstufen.⁵⁵ „Während in den Klassenstufen 1 und 2 etwa 80 Prozent der Kinder im Leseindex ‚hoch‘ oder ‚sehr hoch‘ liegen, sind es in den Stufen 3 bis 6 etwa 55 Prozent und in den Stufen 7 bis 10 nur noch 30 Prozent.“⁵⁶ Mit dem Alter der befragten Schülerinnen und Schüler steigt auch die Häufigkeit der Angabe, dass sie sehr selten oder nie lesen würden. Zudem wurden markante Unterschiede im Leseverhalten zwischen Mädchen und Jungen in allen Altersstufen festgestellt, die mit dem Alter stetig zunehmen. Während in den unteren Klassen die Differenzen noch gering sind, gibt ab der siebten Klasse jeder fünfte Schüler, jedoch nur jede zwanzigste Schülerin die Leseindexkategorie „sehr niedrig“ an.⁵⁷ Aus den Forschungsergebnissen geht also hervor, dass vor allem Jungen bereits ab der dritten Klasse das Interesse am Lesen verlieren und sich anderen Medienangeboten zuwenden, welche in Konkurrenz zum Buch stehen. Man kommt zum Schluss, dass die interaktiven Bildschirmmedien zu einer Verdrängung des Lesens bei Jungen geführt hätten, während sie bei den Mädchen als Ergänzung zum Lesen dienen.⁵⁸

In Bezug auf die „sekundäre literarische Initiation“, den Prozess der literarischen Neuorientierung in der Pubertät, sind wiederum äußere Anregungen von Bedeutung. In der zweiten „Lese Krise“ verlagert sich das Anregungszentrum von der Familie hin zu Freundinnen und Freunden als auch der Schule.⁵⁹ Des Weiteren erweisen sich die Leseanregungen sowie die Anschlusskommunikation unter Gleichaltrigen ergiebiger als der Austausch mit Erwachsenen.⁶⁰ Peers beeinflussen die Lesesozialisation durch

⁵⁵ Vgl. Harmgarth, Frederike (Hg.): Lesegewohnheiten-Lesebarrieren. Schülerbefragung im Projekt ‚Öffentliche Bibliothek und Schule-neue Formen der Partnerschaft‘ (Gütersloh: Verlag Bertelsmann Stiftung 1997). S. 11.

⁵⁶ Ebd., S. 12.

⁵⁷ Vgl. ebd., S. 12.

⁵⁸ Garbe et al.: Texte lesen, S. 199.

⁵⁹ Vgl. Graf, Werner: Fiktionales Lesen und Lebensgeschichte: Lektürebio graphien der Fernsehgeneration. In: Rosebrock, Cornelia (Hg.): Lesen im Medienzeitalter. Biographische und historische Aspekte literarischer Sozialisation (Weinheim: Juventa 1995) S. 97-125. Hier S. 117.

⁶⁰ Vgl. Garbe et al.: Texte lesen, S. 198.

die Teilhabe und die Kommunikation über das Gelesene. Sie wirken direkt und gegenwärtig auf ihre Lektürestoffe und Lesemotivation ein sowie indirekt und langfristig auf Lektürewesen und Lesekompetenz.⁶¹ Insbesondere das Potential der Schule hinsichtlich der außerfamilialen Leseförderung bleibt in dieser Phase jedoch wenig ausgeschöpft.⁶² Aus der lesebiographischen Forschung geht hervor, dass gerade die Deutschlehrerin/ der Deutschlehrer gegen Ende der Sek. 1 und in der Sek. 2 den Schülerinnen und Schülern Anregungen oder „Zugänge zum Spektrum der traditionellen und modernen ‚Hochliteratur‘“ aufzeigen kann, welche die Jugendlichen meist selbst nicht erkannt hätten. Vor allem das persönliche Verhältnis der Lehrperson zur Literatur und ihre Authentizität gegenüber den Schülerinnen und Schülern sind bedeutende Einflussfaktoren. Christine Garbe hebt den personalen Einfluss von Eltern, Lehrerinnen und Lehrern, Freunden, Bibliothekarinnen und Bibliothekare usw. hervor, der aus der Sicht der biographischen Leseforschung in allen Phasen der Leseentwicklung essentiell ist.⁶³

Den Zielpunkt einer gelungenen Lesesozialisation markieren die sogenannten Lesemodi, die unterschiedliche Lesestoffe und Leseweisen betreffen. Die Vielfalt der Leseweisen wird in der Leseforschung mit der Konstruktion von sogenannten „Lesertypen“ nachgezeichnet. Der Nachteil dieser Lesertypen ist jedoch, dass sie statisch sind, während mit der gelungenen Lesesozialisation eine umfassende Lesekompetenz verbunden ist, „mit der alle Arten von Texten und Lesefunktionen situationsangemessen erschlossen werden können.“⁶⁴ Ausgehend von den lesebiographischen Forschungsergebnissen unterscheidet Werner Graf zwischen sieben Modi des Lesens, welche fiktionale und non-fiktionale Texte betreffen können.⁶⁵ Diese Lesemodi werden „als in der literarischen Sozialisation erworbene Handlungsdispositionen, die spezifische Rezeptionsweisen ermöglichen, um Texte subjektbezogen zu nutzen“, bezeichnet.⁶⁶ Sie werden mit der „sekundären literarischen Initiation“ am Ende der Pubertät ausdifferenziert. Grundsätzlich sollte das Ziel einer ganzheitlichen Lesesozialisation sein, den Kindern und Jugendlichen sämtliche Rezeptionsmodi von Texten näherzubringen und sie nicht auf einen Modus zu fixieren. Aufgrund dessen lauten die sieben Lesemodi: Pflichtlektüre,

⁶¹ Vgl. Garbe et al.: Texte lesen, S. 202f.

⁶² Vgl. Garbe: Leseförderung in und vor der Grundschule, S. 34.

⁶³ Vgl. ebd., S. 34.

⁶⁴ Vgl. Garbe et al.: Texte lesen, S. 175.

⁶⁵ Siehe Graf, Werner: Der Sinn des Lesens. Modi der literarischen Rezeptionskompetenz (Münster: Lit 2004).

⁶⁶ Ebd., S. 120.

instrumentelles Lesen, Konzeptlesen, Lesen zur diskursiven Erkenntnis, intimes Lesen, partizipatorisches Lesen und ästhetisches Lesen.⁶⁷ Sie wirken sich folgendermaßen auf das Leseverhalten der Leserinnen- und Lesertypen aus: Nach der Pubertät wird die/er Nicht- und Wenigleser/in lediglich die in Ausbildung oder Beruf geforderte Pflichtlektüre rezipieren. Die/Der Sach- und Fachbuchleser/in wird vier weitere Lesemodi erwerben: das instrumentelle Lesen, das Konzeptlesen, das Lesen zur diskursiven Erkenntnis und das partizipatorische Lesen. Abgesehen davon weist die/der Belleristik-Leser/in neben der Pflichtlektüre vier weitere Lesemodi auf: das Konzeptlesen, das partizipatorische Lesen, das intime Lesen und das ästhetische Lesen. Eine umfassende Leseförderung sollte Kindern und Jugendlichen daher einen Zugang zu allen Modi des Lesens ermöglichen.⁶⁸

Zusammenfassend ist die Lesesozialisation ein Prozess, der bei keinem Heranwachsenden gleich abläuft, sondern von Merkmalen, wie z.B. Geschlecht, sozialer Herkunft und Umwelteinflüssen, abhängt. Außerdem wurde deutlich, dass auch eine gelungene Lesesozialisation krisenhafte Phasen enthält, etwa durch das nachlassende Leseverhalten zu Beginn der Jugend. Demnach sind in jeder Phase der Lesesozialisation unterschiedliche Anregungen von außen notwendig. All dies fasst Maik Philipp in der Darstellung des Verlaufsschemas der gelingenden Lesesozialisation in der Mittelschicht zusammen (siehe Abb. 4). Die Bandbreite reicht vom Hinführen zum Lesen über die Bereitstellung von Lesestoff bis hin zur Vermittlung der kognitiven Dimensionen des Lesens. In den Schulklassen sind Lehrpersonen häufig mit heterogenen Lerngruppen konfrontiert, deren Lesesozialisation aufgrund der sozialen Bedingtheit höchst unterschiedlich ausfallen kann. Es liegt nahe, dass die Lesesozialisation von Kindern aus bildungsfernen Schichten oder schwierigen Verhältnissen von den zuvor erläuterten idealtypischen Verlaufsphasen von Mittelschichtangehörigen abweichen kann. Die Lehrpersonen müssen die Lesesozialisation als Teil der Bildungsbiographie von Kindern auffassen und über ihren Ablauf aufgeklärt sein, damit sie Heranwachsende einerseits in den Phasen entsprechend unterstützen können. Andererseits sollte das Wissen unter anderem dazu beitragen, dass die Lehrpersonen ihre eigene (gelungene) Lesesozialisation nicht voraussetzen oder diesen Verlauf von allen Schülerinnen und Schülern erwarten.⁶⁹

⁶⁷ Vgl. ebd., S. 31-116.

⁶⁸ Vgl. Garbe et al.: Texte lesen, S. 206.

⁶⁹ Vgl. Philipp: Lesesozialisation in Kindheit und Jugend, S. 22f.

2.3. Instanzen der Lesesozialisation und ihre Ebenen und Aufgaben

Selbst eine gelungene Lesesozialisation ist nicht vor Krisen gefeit, in denen die Sozialisationsinstanzen, auf die im Folgenden genauer eingegangen wird, von Bedeutung sind. Der DFG-Forschungsschwerpunkt „Lesesozialisation in der Mediengesellschaft“ entwickelte das Mehrebenenmodell der Lesesozialisation als Ko-Konstruktion, welches von einer Wechselwirkung zwischen sozialen sowie individuellen Voraussetzungen ausgeht. Jedes Individuum ko-konstruiert seine persönliche Lesekultur im Rahmen von Sozialisations- und Interaktionsprozessen mit anderen Personen und Instanzen. Laut dem Modell befinden sich die zentralen Instanzen der Familie, Schule und Peergroup auf der Meso-Ebene. Diese orientieren sich an der übergeordneten Makro-Ebene, die die gesellschaftlichen Normen beispielsweise Bildungsnormen, Lehrpläne, Lektüre- und Medienangebot umfasst. Die Mikro-Ebene bezieht sich auf die Leserin/ den Leser, die/ der innerhalb ihrer/ seiner Lesesozialisation ihre/ seine individuelle Lesebiographie ko-konstruiert.⁷⁰

Im Anschluss an das eben erläuterte Modell veranschaulicht Maik Philipp die Ebenen der Lesesozialisation als Ko-Konstruktion und ihre Dynamiken ab der Primarstufe zwischen den drei Instanzen der Familie, der Schule und der Peergroup (siehe Abb. 5). Auf der obersten Ebene des Modells befinden sich die „Makro-Normen“ des Lesens, die sich aus der Geschichte ableiten lassen. Ohne auf die „rationale Selbstbestimmung“, die „existenzielle Persönlichkeitsbildung“ und die „Erlebnisorientierung“ genauer einzugehen, wird deutlich, dass diese drei Normen in einem Spannungsverhältnis zueinander stehen.⁷¹

Auch die drei Instanzen der Meso-Ebene weisen unterschiedliche Aufgaben auf und verfolgen verschiedene Ziele. Die Familie verkörpert die wichtigste Instanz der Lesesozialisation, weil die Eltern ihr Leseverhalten beiläufig, aber wirkungsvoll durch soziale Interaktionen mit dem Nachwuchs übertragen.⁷² Die Instanz der Familie soll zum einen ihren Nachwuchs vor der „Leistungsemphase schützen und als Refugium fungieren“, zum anderen soll sie ihn qualifizieren und gesellschaftlich anschlussfähig machen.⁷³ In Bezug auf das Lesen bedeutet dies, dass die Familie sowohl

⁷⁰ Vgl. Garbe et al.: Texte lesen, S. 171ff.

⁷¹ Vgl. Philipp: Lesesozialisation, S. 96f.

⁷² Vgl. Philipp: Lesesozialisation in Kindheit und Jugend, S. 101.

⁷³ Ebd., S. 101.

Leseanregungen bieten als auch Lesen als etwas Positives präsentieren soll. Zugleich wird erwartet, dass Eltern ihren Nachwuchs bei Leseproblemen entsprechend unterstützen. In der Forschung wird angenommen, dass Eltern je nach Schichtzugehörigkeit und sozioökonomischen Status einen unterschiedlichen Umgang mit diesen konträren Aufgaben pflegen. Während bildungsferne Eltern sich eher mit der Aufgabe des Refugiums identifizieren und Lesen als etwas Außerfamiliäres ansehen und es der Schule überlassen, nehmen sich bildungsnähere Familien in einer gelungenen Lesesozialisation beiden Aufgaben an. Im Unterschied zu den bildungsfernen Familien assoziieren sie Lesen als eine alltägliche, positive Tätigkeit. Diese Dynamik entscheidet darüber, ob die primäre literarische Initiation in der frühen Kindheit erfolgreich bewältigt wird oder nicht.⁷⁴

Im Gegensatz dazu wirkt sich die Wahrnehmung des Lesens in der Familie als „Fremdheit oder Vertrautheit“ wiederum auf die Schule und den Literaturunterricht aus. Grundsätzlich übernimmt die Schule die Aufgabe der Qualifikation im Sinne einer „Persönlichkeitsbildung“ und der „Selektion und Allokation“, der Verteilung von Bildungsabschlüssen. Darüber hinaus ist der Literaturunterricht als Teilbereich des Deutschunterrichts ebenfalls von drei unterschiedlichen Hauptaufgaben geprägt: erstens des Erwerbs der „Lesekompetenz und -leistung“, zweitens der Möglichkeit der „ästhetischen Erfahrung“ und drittens der Vermittlung von „Kanonwissen“.⁷⁵ Lehrpersonen orientieren sich an diesen teilweise gegensätzlichen Aufgaben, Schülerinnen und Schüler nehmen das wahr und treten untereinander als auch mit den Lehrerinnen und Lehrern in Interaktion. Hierbei ist ihre Schichtzugehörigkeit von Bedeutung, weil sie auf ihre bisherigen Erfahrungen in der Familie zurückgreifen. Vor allem mit dem Übergang von der Primar- in die Sekundarstufe tritt die Aufgabe der „Allokation und Selektion“ als auch die Vermittlung von „Kanonwissen“ in den Vordergrund. Zudem erleben Heranwachsende aus bildungsfernen Schichten das Lesen als leistungsbezogene, schulische Tätigkeit und erfahren wenig familiäre Unterstützung. Im Gegensatz dazu wird das Lesen den Heranwachsenden aus bildungsnäheren Familien im Zuge einer gelungenen Lesesozialisation auch außerhalb der Schule nähergebracht und es wird von dem schulischen Geschehen weniger stark beeinträchtigt. Bei diesen Kindern erweisen sich Lesefördermaßnahmen zur Persönlichkeitsentwicklung als eher wirkungsvoll.⁷⁶

⁷⁴ Vgl. Philipp: Lesesozialisation, S. 97f.

⁷⁵ Vgl. ebd., S. 98f.

⁷⁶ Vgl. ebd., S. 99.

Peergroups, die eine Auswahl an ungefähr gleichaltrigen Interaktionspartnerinnen und -partnern umfassen, werden beim Übergang in die Sekundarstufe wichtiger. Ihre beiden Aufgaben ähneln jenen der Familie strukturell. Sie beziehen sich auf die „Distinktion“, das Angebot von Freiräumen, in denen sich Heranwachsende von anderen abgrenzen können, und die „innovative gesellschaftliche Teilhabe“, welche die Veränderung des Lesens durch andere Lesemedien und Texte als Erwachsene bezeichnet. Die Bewältigung dieser Aufgaben als „sozialisierende und sozialisierte Person“ hängt von der Schichtzugehörigkeit und dem Geschlecht der Peers ab. Leserinnen aus bildungsnahen Familien schaffen diese Aufgaben eher und bilden eine positive Leseorientierung auf der Meso-Ebene aus, während sich Jungs insbesondere aus bildungsfernen Familien auf die Aufgabe der Freiräume konzentrieren und sich leistungsbezogenen Erwartungshaltungen widersetzen. Lesen ist für sie das schulische Lernen. Es ist deshalb negativ konnotiert und „wird individuell und kollektiv aus der Medienbiographie gestrichen.“⁷⁷

Lehrpersonen benötigen das Bewusstsein, dass sie nur einen Ausschnitt der lebenslangen Lesesozialisation ausmachen. Die Dynamiken der informellen Kontexte der Familie und Peergroup können die schulische Förderung nicht nur positiv, sondern auch negativ beeinflussen. Deshalb ist ein entsprechendes, lesedidaktisches Vorgehen vor allem für jene Schülerinnen und Schüler notwendig, die durch ihre Herkunft aufgrund der mangelnden Partizipation an der schriftbasierten Gesellschaft benachteiligt sind.⁷⁸

Es ist demnach anzumerken, dass eine empirische Erforschung des Zusammenspiels der einzelnen Instanzen in der Lesesozialisationsforschung noch ausständig ist, da es ein komplexes Vorhaben mit einer Vielzahl an Variablen darstellt. Laut Maik Philipp mangle es vor allem an geeigneten Längsschnittstudien, die über einen längeren Zeitraum das Verhältnis der Lesesozialisationsinstanzen der Familie, der Schule und der Peergroup erforschen. Die durch die Leseleistungsstudien festgestellten Effekte der Familie würden heutzutage die größten Herausforderungen im Bildungsbereich darstellen.⁷⁹

⁷⁷ Vgl. Philipp: Lesesozialisation, S. 99.

⁷⁸ Vgl. ebd., S. 100.

⁷⁹ Vgl. Philipp: Lesesozialisation in Kindheit und Jugend, S. 143f.

2.4. Entwicklung eines positiven oder negativen lesebezogenen Selbstkonzeptes

Ein lesebezogenes Selbstkonzept bezeichnet eine Haltung zum Lesen als Teil der Identität. Die Genese der Lesebereitschaft seit der Kindheit beeinflusst das Leseengagement beim konkreten Text.⁸⁰ Demnach wird der Grundstein für ein lesebezogenes Selbstkonzept bereits in der Kindheit gelegt. Diese Erfahrungen wirken sich maßgeblich auf die spätere Einstellung zum Lesen und das Leseverhalten aus. Gerade die informellen Lernprozesse in der Familie prägen die Entwicklung der Lesekompetenz besonders tiefgehend und erschweren es, den formellen Bildungsinstitutionen sowie der Bildungspolitik der Tradierung gesellschaftlicher Ungleichheit entgegenzuwirken.⁸¹ Außerdem ist die Ausbildung des lesebezogenen Selbstkonzeptes im Mehrebenenmodell der Lesesozialisation auf der Mikro-Ebene bzw. der Ebene des Individuums, welche dessen persönliche Lesekultur umfasst, zu verorten. Allerdings entwickelt die/der Heranwachsende ihre/seine persönliche Lesekultur nicht isoliert, sondern wie zuvor erläutert, in Wechselwirkung mit weiteren Instanzen der Lesesozialisation. Es hänge schließlich davon ab, wie die Mitglieder der Mesoinstanzen ihre Aufgaben ausführen. Das entscheide letztlich auch darüber, ob sie sich für die lesesozialisatorischen Prozesse funktional oder dysfunktional erweisen und ihm zum „literal gesellschaftlich handlungsfähigen Subjekt“ als Ziel der Lesesozialisation verhelfen.⁸²

Mit zunehmendem Alter der Heranwachsenden erhöht sich die Komplexität des Zusammenspiels zwischen den Instanzen als auch ihrer Anzahl. Gleichzeitig können sie auf immer mehr individuelle und biographische Erfahrungen zurückgreifen. Daneben wirken sich auch die veränderte Lesemotivation, Lesegewohnheiten, -weisen und -vorlieben und nicht zuletzt die Lesekompetenz auf die Ko-Konstruktionsprozesse aus.⁸³ Maik Philipp stellt in diesem Zusammenhang Folgendes fest:

⁸⁰ Vgl. Rosebrock/Nix: Lesedidaktik, S. 22.

⁸¹ Vgl. Garbe et al.: Texte lesen, S. 178.

⁸² Vgl. Hurrelmann: Lesekompetenz-Leseleistung, S. 18.

⁸³ Vgl. Philipp: Lesesozialisation in Kindheit und Jugend, S. 142.

Konkret bedeutet das, dass die biografisch frühen Erfahrungen die Auswahl der Handlungsoptionen einschränken und so zunehmend bestimmte Wege der Lesesozialisation wahrscheinlicher werden. Die frühe Lesesozialisation in der Familie stellt dabei in Abhängigkeit von der Sozialschicht die Weichen. Je nachdem, ob Eltern mit sprachlich anregenden Interaktionen die Anschlussfähigkeit an schulische Erfordernisse leisten, gestaltet sich die Lesesozialisation in der Schule. Disparitäten werden dort kaum ausgeglichen, sondern fortgesetzt.⁸⁴

Während die Schule zwar Peer-Kontakte ermöglicht, die wie bereits erläutert in der Jugend für die Lesesozialisation von Bedeutung sind, schränkt sie deren Potentiale durch die leistungsorientierte Zuordnung der Kinder auf die verschiedenen Schulformen ein. Deshalb findet zumeist eine Fortsetzung und keine Veränderung der bisherigen Lesesozialisation statt.⁸⁵

Ein zentraler Faktor für den Erwerb und den Einsatz der Lesefähigkeit, welche durch komplexe, vielschichtige und langwierige Denkkakte gekennzeichnet ist, ist die Motivation.⁸⁶ Schließlich bleibt es der Leserin/ dem Leser vorbehalten, den Leseprozess jederzeit abzubrechen und aus der Welt des Buches in die Realität zurückzukehren.⁸⁷ Ohne eine grundlegende Motivation würden sich Kinder wohl kaum zum Lesen überwinden. Sowohl Bettina Hurrelmann als auch Cornelia Rosebrock und Daniel Nix erwähnen die Motivation als zentralen Faktor der Lesekompetenz in ihren Modellen.

Das Lesen erfordert das umfassende Engagement des Subjekts, da neben dessen kognitiven auch seine affektiven Komponenten beansprucht werden. Somit sind das Weltwissen und die Fähigkeit, Erfahrungen anderer auf sich zu reflektieren, notwendig. Die innere Beteiligung und der Bezug des Gelesenen auf die eigene Lebenswelt sind besonders beim kindlichen Lesen von Bedeutung und ein wichtiger Anreiz für das Lesen. Aufgrund dessen ist das Lesen in den Anfängen der Kindheit ein wunschorientierter Vorgang, der bis in die Lesehaltungen eines Erwachsenen fortwirkt.⁸⁸ Zudem wird die innere Beteiligung im Modell von Hurrelmann unter dem Begriff „Emotionen“ zusammengefasst.⁸⁹

Letztendlich ist die Verknüpfung des Lesens mit positiven Erfahrungen und in weiterer Folge die Themen- und Textsortenwahl lebensgeschichtlich bestimmt und somit höchst individuell und geschlechterspezifisch geprägt.⁹⁰ Die situative Lesemotivation

⁸⁴ Philipp: Lesesozialisation in Kindheit und Jugend, S. 143.

⁸⁵ Vgl. Philipp: Lesesozialisation in Kindheit und Jugend, S. 143.

⁸⁶ Vgl. Rosebrock/Nix: Lesedidaktik, S. 20.

⁸⁷ Vgl. ebd., S. 21.

⁸⁸ Vgl. ebd., S. 21.

⁸⁹ Vgl. Garbe et al.: Texte lesen, S. 35.

⁹⁰ Vgl. Rosebrock/Nix: Lesedidaktik, S. 22.

resultiert einerseits aus den verschiedenen Interessen und Leseleistungsniveaus und andererseits aus den bereits erwähnten motivationalen Strukturen bei der/dem Einzelnen. Neben der Bereitschaft, dem Wissen und dem Engagement muss die Reflexion im anstehenden Leseprozess berücksichtigt werden.⁹¹

Außerdem kommen Schülerinnen und Schüler nicht als tabula rasa in die Schule. Sie verfügen bereits über motivationale Überzeugungen, die ihr lesebezogenes Selbstkonzept prägen. Die Selbstkonzepte als Nichtleserin/-leser begründen sich folgendermaßen:

Sie sind milieugeprägt, beziehen sich auf Vorbilder, Erfahrungen und Rückmeldungen, die über das ganze Leben hinweg von den verschiedenen Lesesozialisationsinstanzen, also der Familie, der Schule, der Peer-Group usw. vermittelt bzw. verstärkt wurden. Das heißt, eine motivationale Überzeugung - beispielweise ‚Lesen ist (nicht) mein Fall‘ - ist in einer langen Lerngeschichte begründet und hat sich zu einem lesebezogenen Selbstkonzept verfestigt, das Teil der Identität ist.⁹²

Daraus geht hervor, dass Kinder eine (Ab-)neigung gegenüber dem Lesen ausbilden, die stark von ihrem Umfeld und vor allem durch Vorbilder beeinflusst wird. Dieser Prozess ist langwierig und fügt sich schließlich in ihre Identität ein. Die Einstellung der Schülerinnen und Schüler zum Lesen hat deshalb enorme Auswirkungen auf den Erfolg von Leseförderangeboten in der Schule und in sämtlichen anderen Institutionen. Im Gegensatz dazu ist ein stabiles Selbstkonzept einer guten Leserin/ eines guten Lesers durch Erfolgszuversicht und Interesse gekennzeichnet.⁹³

⁹¹ Vgl. Rosebrock/Nix: Lesedidaktik, S. 22.

⁹² Ebd., S. 22.

⁹³ Vgl. ebd., S. 22.

3. Leseförderung

Eine Veränderung in der deutschdidaktischen Diskussion hinsichtlich der Leseförderung wurde maßgeblich durch zwei Aspekte beeinflusst: Zum einen führten die großen internationalen Schulleistungsstudien, wie z.B. IGLU, PISA und DESI, ab dem Beginn des Jahrtausends zu einem Erneuerungsprozess in der schulischen Leseförderung. Zum anderen rückt die Bedeutung der Lesekompetenz laut Bettina Hurrelmann und Norbert Groeben als sogenannte Schlüsselkompetenz als Grundlage für die Handlungsfähigkeit von Subjekten in der Gesellschaft in den Fokus der gegenwertigen bildungspolitischen und fachdidaktischen Debatte.⁹⁴ In der lesedidaktischen Forschung und ihren zahlreichen Publikationen herrscht allerdings keine einheitliche wissenschaftliche Begriffsbestimmung vor, welche zu einer theoretisch fundierten (schulischen) Leseförderpraxis beigetragen hat. Abgesehen davon basieren die Konzepte der Leseförderverfahren und -maßnahmen auf sehr unterschiedlichen Lesekompetenzbegriffen, sodass begriffliche Unklarheiten in der theoretischen sowie praktischen Leseförderung vorliegen.⁹⁵

Grundsätzlich definieren Kerstin Keller-Loibl und Simone Brandt die Leseförderung als „lebenslange Anregung, Entwicklung und Verbesserung funktionaler Sprach-, Lese- und Schreibkompetenzen“ und nehmen als Zielgruppe alle Mitglieder der Gesellschaft an.⁹⁶ Aufgrund der verschiedenen Altersstufen sei eine Schwerpunktsetzung in der Leseförderung notwendig, welche die verschiedenen und altersspezifischen Phasen in der Entwicklung zur Leserin/ zum Leser berücksichtige.⁹⁷ Aus der Definition geht deutlich hervor, dass sowohl der Förderungsbegriff als auch die Zielgruppe ein weitläufiges Feld darstellen. Unter der Leseförderung kann neben der Anregung zum Lesen auch die Förderung der Lesefertigkeiten durch gezielte Leseübungen bei spezifischen Lesedefiziten, wie z.B. der Lese-Rechtschreib-Schwäche (LRS), verstanden werden. Hierbei zeigt sich die Verschiedenartigkeit der Ansätze, die in ihrer Schwerpunktsetzung, den Zielsetzungen, Verfahren und Methoden divergieren

⁹⁴ Vgl. Groeben, Norbert; Hurrelmann, Bettina: Fazit: Lesen als Schlüsselqualifikation? In: dies. (Hg.): Lesesozialisation in der Mediengesellschaft (Weinheim/München: Juventa 2004) S. 440-465. Hier S. 448f.

⁹⁵ Vgl. Nix, Daniel: Förderung der Lesekompetenz. In: Kämper-van den Boogaart, Michael; Spinner, Kaspar H.: Lese- und Literaturunterricht. Teil 2. Kompetenzen und Unterrichtsziele, Methoden und Unterrichtsmaterialien, Gegenwärtiger Stand der empirischen Unterrichtsforschung (Deutschunterricht in Theorie und Praxis (DTP), Bd. 11/2, Baltmannsweiler: Schneider 2016²) S. 139-189. Hier S. 141.

⁹⁶ Keller-Loibl, Kerstin; Brandt, Susanne: Leseförderung in öffentlichen Bibliotheken (Berlin, Boston: De Gruyter 2015). S. 13.

⁹⁷ Vgl. ebd., S. 13.

können.⁹⁸ Für die (schulische) Praxis der Leseförderung erscheinen die unterschiedlichen Ansätze oftmals undurchsichtig. Das kann dazu führen, dass Lehrpersonen der nötige Überblick fehlt und sie überfordert bzw. verunsichert einer Fülle von Angeboten gegenüberstehen. Sie entscheiden sich möglicherweise für ein Verfahren, ohne dessen didaktische Zielsetzungen zu kennen und treffen folglich keine begründete Auswahl. Daniel Nix macht darauf aufmerksam, dass lesefördernde Maßnahmen Gefahr laufen, in einem reinen Aktionismus zu enden. Aufgrund dessen müssten Leseförderkonzepte auf der Konzept- als auch auf der Methodenebene stärker als bisher in Theorie und Praxis voneinander unterschieden werden, um den komplexen Lesevorgängen zu entsprechen.⁹⁹ Im Anschluss an die von Daniel Nix vorgeschlagenen Leitkategorien der Leseförderung wird in den folgenden Kapiteln zwischen der systematischen sowie der systemischen Leseförderung differenziert.

3.1. Systematische Leseförderung

Die sinnvolle Förderung der Lesekompetenz im (Deutsch-)Unterricht orientiert sich an der Frage „woraufhin' eigentlich gefördert werden soll“.¹⁰⁰ Es muss geklärt werden, welche Stärken und Defizite beim Lesen vorliegen, welche lesefördernden Methoden es gibt und welche Verfahren sich für die Bedürfnisse der spezifischen Gruppe der Lernenden eignen. Die systematische Leseförderung von Cornelia Rosebrock und Daniel Nix stellt eine Verbindung zwischen der Lesetheorie und der Förderpraxis her. Zunächst müssen die Lehrpersonen die Lesekompetenz der Schülerinnen und Schüler mittels geeigneter, standardisierter und informeller Diagnose- und Beobachtungsinstrumente feststellen. Anschließend wählen sie ein für die Zielgruppe angemessenes Förderverfahren aus und führen es im Unterricht durch, welches die zuvor evaluierten Förderschwerpunkte möglichst passgenau aufgreift. Letztendlich werden sie hinsichtlich der Erfolge bzw. Nichterfolge ausgewertet.¹⁰¹ Das „Mehrebenenmodell des Lesens“ (siehe Abb. 3), das bereits in Kapitel 1.3. erläutert wurde, spiegelt ein didaktisches Modell der Lesekompetenz wider. Den drei Kompetenzfeldern - Prozessebene, Subjektebene und soziale Ebene - ordnen Cornelia Rosebrock und Daniel Nix verschiedene Verfahren der Leseförderung zu. Sie

⁹⁸ Vgl. Nix: Förderung der Lesekompetenz, S. 140ff.

⁹⁹ Vgl. ebd., S. 142f.

¹⁰⁰ Ebd., S. 143.

¹⁰¹ Vgl. ebd., S. 143.

unterscheiden zwischen Verfahren, welche auf eine Förderung der basalen Prozesse des kognitiven Lesevorgangs fokussiert sind und jenen, die auf eine Verbesserung der hierarchiehöheren Verstehensleistungen beim Lesen abzielen. Zugleich führen sie Verfahren für die subjektive und soziale Ebene durch, die eine Förderung des lesebezogenen Selbstkonzeptes bzw. eine Steigerung der Lesemotivation und Anschlusskommunikation durch eine kulturelle Praxis anstreben.¹⁰² Nicht alle Leseförderverfahren werden allen Leseschwierigkeiten gleichermaßen gerecht. Im Gegensatz dazu haben sie ihren jeweils eigenen sinnvollen, aber zugleich auch begrenzten Wirkungsbereich im weiten Feld der Leseförderung.¹⁰³ Zudem werden anschließend vier Verfahrensgruppen der Leseförderung, die als Kategorien für die Auswertung der Interviews herangezogen werden, genauer beschrieben.

3.1.1. Lautleseverfahren

Diese Verfahren bezeichnen Formen des Lesetrainings, bei denen die Schülerinnen und Schüler durch lautes Lesen von Texten oder Textteilen insbesondere ihre Lesefähigkeit bei der Wort- und Satzidentifikation trainieren. Mit Hilfe des Lautleseverfahrens sollen innerhalb des Mehrebenenmodells die hierarchieniedrigen Leseleistungen auf der kognitiven Ebene des Lesens, allen voran die Leseflüssigkeit, geschult werden. Darüber hinaus konnten in Studien indirekte Wirkungen hinsichtlich der Steigerung des Leseverständnisses und der Lesemotivation der Lernenden durch Lautleseverfahren festgestellt werden, weil durch die Verbesserung der technischen Lesefähigkeit auch das lesebezogene Selbstkonzept der Schülerinnen und Schüler positiv beeinflusst wird.¹⁰⁴ Die mangelhafte Entwicklung lesetechnischer Fertigkeiten ist bei einem Teil der Kinder und Jugendlichen aus lesedidaktischer Sicht sehr besorgniserregend, weil die inhaltliche Auseinandersetzung mit Sach- und literarischen Texten die Beherrschung der grundlegenden Anforderungsebenen des Lesens voraussetzt.¹⁰⁵

In den letzten Jahren wurden von der deutschdidaktischen Leseforschung verstärkt Konzepte für schwache Leserinnen und Leser entwickelt, die sich den Defiziten hinsichtlich des flüssigen Lesens widmen. Die positive Wirkung des „Reihumlesens“, das in der Praxis weit verbreitet ist, ist höchst umstritten und sollte deshalb nicht mehr

¹⁰² Vgl. Rosebrock/Nix: Lesedidaktik, S. 6f.

¹⁰³ Vgl. Nix: Förderung der Lesekompetenz, S. 146.

¹⁰⁴ Vgl. Rosebrock/Nix: Lesedidaktik, S. 33.

¹⁰⁵ Vgl. ebd., S. 35f.

praktiziert werden. Während sich beim sogenannten Wiederholten Lautlesen die titelgebende Wiederholung des Lesevorgangs als wirksam erweist, ist beim Begleitenden Lautlesen das kompetentere Lesemodell essentiell, das gemeinsam mit der/ dem weniger guten Leserin/ Leser beispielsweise im Rahmen von Lautlese-Tandems Texte vorliest.¹⁰⁶

3.1.2. Lesestrategien

Während zuvor Verfahren zur Förderung der basalen Lesefertigkeiten beschrieben wurden, setzen Lesestrategien bei den hierarchiehöheren Ebenen des kognitiven Textverständnisses an und unterstützen die globale Kohärenzbildung, indem sie den Rezeptionsprozess strukturieren sowie organisieren.¹⁰⁷ Darüber hinaus ist die Vermittlung von Lesestrategien für jene Lernenden angebracht, die vor allem Probleme mit dem Verstehen von gelesenen Texten haben. Sie können Texte zwar (flüssig) lesen, jedoch können sie nicht die wesentlichen Informationen auffassen und die Hauptgedankengänge der Autorin/ des Autors nachvollziehen. Bekannte Lesestrategieprogramme sind die „Fünf-Schritt-Lesemethode“ und „Wir sind Textdetektive“, welche von einer Arbeitsgruppe um Gold entwickelt wurden.¹⁰⁸

3.1.3. Vielleseverfahren

Im Rahmen von Vielleseverfahren werden freie Lesezeiten als feste Termine in den Unterricht inkludiert. Die Lernenden lesen in dieser Zeit selbstständig gewählte Kinder- und Jugendbücher bzw. -medien, die ihnen zur Verfügung gestellt werden. Nichtsdestotrotz ist ihre Lektüre beim freien Lesen nicht zwingend Gegenstand des übrigen Unterrichtsgeschehens, sondern dient in lesedidaktischer Hinsicht als reiner „Selbstzweck“. Dies bedeutet, dass man sich vom Lesevorgang an sich positive Effekte auf die Lesekompetenz erhofft. Im Gegensatz zu leseanimierenden Verfahren lesen alle Schülerinnen und Schüler innerhalb der festgelegten Lesezeit im Unterricht. Die bekanntesten Beispiele der Umsetzung von Vielleseverfahren ist das „Sustained Silent Reading“ (SSR), welches in den 1970er Jahren in den USA entwickelt wurde, und im deutschdidaktischen Kontext die „Leseolympiade“ nach Richard Bamberger.¹⁰⁹

¹⁰⁶ Vgl. Rosebrock/Nix: Lesedidaktik, S. 47f.

¹⁰⁷ Vgl. ebd., S. 73.

¹⁰⁸ Vgl. ebd., S. 77ff.

¹⁰⁹ Vgl. ebd., S. 57ff.

Da die Wirkungen in offeneren Unterrichtssituationen schwieriger zu ermitteln sind, ist die empirische Befundlage bezüglich der Vielleseverfahren schlecht. Es wird jedoch davon ausgegangen, dass mit dem intensiven und häufigen Lesen eine Verbesserung der Lesekompetenz insgesamt einhergeht. Vielleseverfahren zielen vor allem auf Lernende ab, für die das Lesen im Laufe ihrer Lesesozialisation nicht zur Gewohnheit wurde, die damit eine gewisse Anstrengung verbinden und aus einem buch- und bildungsfernen Milieu kommen. Ihre Fähigkeiten gilt es durch die Auswahl von interessanten Lesestoffen und vor allem durch die regelmäßige Lektüre im Unterricht zu verbessern, damit sie eine habituelle Leserolle übernehmen, ihre Lesemotivation steigern und ein gefestigtes Selbstkonzept als Leserin/ Leser entwickeln. Insbesondere starke Leserinnen und Leser profitieren von Vielleseverfahren, weil sie über eine bessere Lesekompetenz als Ausgangsbedingung verfügen und deshalb motivierter sind, immer mehr zu lesen und sich folglich dadurch auch verbessern können.¹¹⁰

3.1.4. Leseanimierende Verfahren

Verfahren der Leseanimation sind in der praktischen Leseförderung weit verbreitet. Das Ziel der diversen Verfahren und Praktiken ist die Steigerung der Lesemotivation und Leselust der Schülerinnen und Schüler durch die Aufbereitung und Inszenierung von Werken, vor allem aus dem Bereich der Kinder- und Jugendliteratur. Abgesehen davon führen leseanimierende Verfahren dazu, dass Kinder und Jugendliche habituelle Einstellungen und Praktiken zum Lesen entwickeln und die Partizipation an der Kultur ermöglichen.¹¹¹ Im Allgemeinen versuchen leseanimatorische Verfahren Bücher als anregende, genuss- und gewinnbringende Tätigkeit zu präsentieren. Aus lesedidaktischer Sicht erfolgt keine direkte Einwirkung auf den Leseprozess selbst, zugleich wird er durch diese Verfahren auch nicht hergestellt. Im Gegensatz dazu soll durch Leseanimation die Motivation zum späteren Lesen geweckt oder erhöht werden.¹¹² Leseanimatorische Verfahren empfehlen sich für Schülerinnen und Schüler, die auf der Prozessebene des Lesens keine markanten Defizite haben und altersgemäße Texte lesen und verstehen können, jedoch wenig Lesemotivation aufweisen. Aus diesem Grund muss darauf hingewiesen werden, dass sich leseanimierende Verfahren alleine bei Kindern und Jugendlichen, welche in ihrer

¹¹⁰ Vgl. Rosebrock/Nix: Lesedidaktik, S. 58ff.

¹¹¹ Vgl. ebd., S. 111.

¹¹² Vgl. ebd., S. 111f.

familiären Lesesozialisation kaum Erfahrungen mit der Lesekultur machen konnten, als wenig effizient erweisen, da ihnen der lebensweltliche Bezug zum Lesen fehlt. Leseanimierende Verfahren können daher als weitere Stufe der Vielleseverfahren eingesetzt werden, da für eine erfolgreiche sowie nachhaltige Leseanimation die Lesefähigkeit und eine lesebezogene Haltung als Basis vorausgesetzt werden.¹¹³ Zudem sollten leseanimierende Verfahren aufgrund der Multidimensionalität der Lesemotivation genau geprüft werden, ob sie für die jeweilige Gruppe auch geeignet sind. Gerade in Bezug auf die Lesekompetenz von bildungsfernen Leserinnen und Lesern sollten Titel ausgewählt werden, die sich auf ihre Lebenswelt beziehen. Außerdem darf nicht vergessen werden, dass das Lesen insbesondere für noch unerfahrene Lernende - vor allem wenn sie in ihrer Zweitsprache lesen - mit einer gewissen Anstrengung verbunden ist. Daneben müssen die lesemotivationalen Unterschiede zwischen den Geschlechtern berücksichtigt werden, ohne Stereotype zu reproduzieren.¹¹⁴

3.2. Systemische Leseförderung

Während die systematische Ebene sich auf die Passung von Lesekompetenz und Fördermaßnahme im schulischen Bereich konzentriert, berücksichtigt die systemische Leseförderung die Organisation und Umsetzung der Leseförderung in den Institutionen.¹¹⁵ Dass die Leseförderung nicht punktuell konzipiert werden dürfe, sondern systemisch in allen gesellschaftlichen Bereichen notwendig sei, erkannte bereits der Schweizer Medien- und Kommunikationswissenschaftler Ulrich Saxer in den 1990er Jahren. Im Zuge des Konzepts der „Leseförderung als System“ müssen „Familien, Peers, Schule und die Medien selbst als die wichtigsten Medien-Sozialisationsinstanzen“ kooperieren und auch, wenn sie in pädagogischer Hinsicht unterschiedlicher Meinung sind, einen Gesamtzusammenhang bilden.¹¹⁶ Des Weiteren nahm sich Bettina Hurrelmann der systematischen Aufarbeitung an und definierte in ihrem Konzept den Leseförderbegriff zur Gänze neu. Ihr zufolge schließe

¹¹³ Vgl. Rosebrock/Nix: Lesedidaktik, S. 113.

¹¹⁴ Vgl. ebd., S. 119ff.

¹¹⁵ Vgl. Nix: Förderung der Lesekompetenz, S. 147.

¹¹⁶ Saxer, Ulrich: Lese(r)forschung-Lese(r)förderung. In: Fritz, Angela: Lesen im Mediumfeld. Eine Studie zur Entwicklung und zum Verhalten von Lesern in der Mediengesellschaft auf der Basis von Sekundäranalysen zur Studie ‚Kommunikationsverhalten und Medien‘ im Auftrag der Bertelsmann Stiftung. (Gütersloh: Verlag Bertelsmann Stiftung 1991) S. 99-134. Hier S. 124f.

die Leseförderung Angebote für alle Heranwachsenden ein, die auch außerhalb des Deutschunterrichts in sämtlichen Handlungsfeldern stattfinden.¹¹⁷

Unter dem systemischen Modell der Leseförderung wird seitdem ein Ansatz verstanden, mit dem das koordinierte Handeln verschiedener schulischer und außerschulischer Instanzen beschrieben wird, die Leseförderung von unterschiedlichen Standpunkten aus und mit je spezifischen Mitteln umsetzen, sich aber in ihrem Hauptanliegen, der Förderung von Lesekompetenz, gegenseitig unterstützen.¹¹⁸

Aus dem Zitat geht deutlich hervor, dass ein erweiterter Blick auf die Leseförderung aus der systemischen Perspektive vorgenommen wird. Die Maßnahmen betreffen daher nicht nur die schulische Förderung, sondern gehen über sie hinaus und streben eine Vernetzung mit außerschulischen Instanzen an.

3.2.1. Handlungsebenen der Leseförderung

In diesem Zusammenhang unterscheidet Bettina Hurrelmann zwischen den verschiedenen systemischen Handlungsfeldern der Leseförderung, die in konzentrischen Kreisen angeordnet sind (siehe Abb. 6).¹¹⁹ Demnach befindet sich im Kern des Modells der Deutschunterricht, der vom zweiten systemischen Handlungsfeld, welches den fächerübergreifenden Unterricht bzw. das Lesen als Anliegen aller Fächer umfasst, umschlossen wird.¹²⁰ Im Deutschunterricht werden aus diesem Grund in der Regel lesefördernde Methoden und Verfahren durchgeführt. Findet die Leseförderung allerdings nur im Deutschunterricht statt, führt sie kaum zu einer nachhaltigen Verbesserung der Lesekompetenz der Schülerinnen und Schüler, da der Unterricht nahezu aller Schulfächer auf einer textbasierenden Wissensvermittlung aufbaut.¹²¹ Daniel Nix fasst drei Argumente zusammen, warum die Leseförderung nicht nur im Deutschunterricht stattfinden kann: Erstens stelle das eine zeitliche Überforderung dar, weil neben dem Lesen weitere Kompetenzen gefördert werden müssen. Zweitens weisen die verwendeten Texte in den verschiedenen Fächern semantische, sprachliche sowie strukturelle Unterschiede auf, weshalb die Lesekompetenz domänenspezifisch vermittelt werden muss. Drittens sei die fächerübergreifende Leseförderung im Gegensatz zum isolierten Lesetraining im

¹¹⁷ Vgl. Hurrelmann, Bettina: Leseförderung. In: Praxis Deutsch. Jg. 1994, H. 127, S. 17-26. Hier S. 17f.

¹¹⁸ Nix: Förderung der Lesekompetenz, S. 147.

¹¹⁹ Vgl. Hurrelmann: Leseförderung, S. 24.

¹²⁰ Vgl. ebd., S. 24.

¹²¹ Vgl. Nix, Daniel: Literarisches Leben in der Schule vermitteln: die Autorenlesung als Schnittstelle zwischen schulischer und außerschulischer Leseförderung. In: Bertschi-Kaufmann, Andrea; Graber Tanja (Hg.): Lesekompetenz-Leseleistung-Leseförderung. Grundlagen, Modelle und Materialien (Seelze: Klett/Kallmeyer 2016⁶) S. 231-247. Hier S. 232.

Deutschunterricht besonders effektiv, weil die erworbenen Techniken durch die Anwendung in weiteren Fächern von den Schülerinnen und Schülern verinnerlicht und routiniert werden können.¹²²

Der schulische Bereich der Leseförderung umfasst neben dem Deutsch- und Fachunterricht auch den Handlungskreis der „Schule als literarische Öffentlichkeit“.¹²³ Diese Ebene forciert die Umsetzung lesefördernder Maßnahmen im Bereich der Schulöffentlichkeit und die Bereitstellung entsprechender Ressourcen seitens der Schule. Außerdem kann die Schule für die Einrichtung von anregenden Leseorten und einer Leseumgebung sorgen sowie den Schülerinnen und Schülern ein vielseitiges Angebot an Büchern in einer Schulbibliothek bereitstellen. Zudem kann sie die Möglichkeit der Präsentation von lesebezogenen Projekten und Veranstaltungen in der Schulöffentlichkeit bieten.¹²⁴ Für das Verständnis der Schule als „kultureller Lese- und Lebensraum“ erweist sich die Vernetzung der schulischen Leseförderung mit öffentlichen Institutionen und Akteuren als nützlich.¹²⁵ Darüber hinaus kann die Reproduktion von Bildungsunterschieden hinsichtlich der Herkunft von Kindern und Jugendlichen durch Bildungsinstitutionen erst durchbrochen werden, wenn ihre Enkulturation als Leserinnen/ Leser nicht nur als schulische Aufgabe verstanden wird, sondern auch Verbindungen zu anderen Institutionen der Lesesozialisation hergestellt werden.¹²⁶

Des Weiteren markieren die schulübergreifenden Felder der Zusammenarbeit mit Expertinnen und Experten und Institutionen des literarischen Lebens, die einem weiten Lesebegriff folgen, das äußerste Handlungsfeld.¹²⁷ Die außerschulischen Institutionen der Leseförderung, die für den Bezirk Melk ausgewählt wurden, sind daher auf dieser Ebene anzusiedeln. Es ist für die Etablierung einer Lesekultur und dem literarischen Leben in der Schule notwendig, dass die erwähnten Handlungsfelder des Deutschunterrichts, der Schulfächer und der Institution Schule mit den außerschulischen Bereichen der Lesesozialisation und der Leseförderung zusammenarbeiten. Dies beinhaltet unter anderem die Teilnahme an diversen Aktionen und Programmen zum Lesen, die von verschiedenen lesefördernden

¹²² Vgl. Nix: Förderung der Lesekompetenz, S. 148f.

¹²³ Vgl. Hurrelmann: Leseförderung, S. 24.

¹²⁴ Vgl. Nix: Förderung der Lesekompetenz, S. 149.

¹²⁵ Vgl. Nix: Literarisches Leben, S. 232.

¹²⁶ Vgl. Nickel-Bacon, Irmgard; Wrobel, Dieter: Lesekultur. In: Praxis Deutsch. Jg. 2012, H. 231, S. 4-12. Hier S. 9.

¹²⁷ Vgl. Hurrelmann: Leseförderung, S. 24.

Institutionen angeboten werden. Auch umfasst sie die Kooperation mit der Peer Group und der Familie, welche für die Entwicklung der Lesekompetenz besonders bedeutsam sind (siehe Kapitel 2.3.).¹²⁸

3.2.2. Konsequenzen für die Leseförderung

Daniel Nix kommt zum Schluss, dass die systemische Leseförderung aufzeigt, dass die Förderung der Lesekompetenz umso effektiver stattfinden kann, wenn die Leseübungen (Lautleseverfahren, Lesestrategien, Vielleseverfahren und animierende Ansätze) auf den verschiedenen systemischen Ebenen in einem umfassenden, ganzheitlichen und leseulturellen Zusammenhang eingebunden werden. Die Effektivität der lesefördernden Verfahren ist daher umso geringer, wenn sie nur punktuell umgesetzt wird und sich auf explizite Handlungsebenen bezieht.¹²⁹ Auch Irmgard Nickel-Bacon und Dieter Wrobel plädieren im Sinne der Nachhaltigkeit der Leseförderung für den „systematischen Auf- und Ausbau einer schulischen Lesekultur, die die Möglichkeiten innerhalb und außerhalb des Fachunterrichts nutzt.“¹³⁰ Leseförderung dürfe demnach nicht als eine Kurzzeitinterventionen missverstanden werden, die auf einzelne öffentlichkeitswirksame Events oder zeitlich begrenzte Trainingsprogramme ausgelagert wird. Hingegen müsse der Aspekt der Nachhaltigkeit als „umfassende Etablierung des Lesens als kulturelle Praxis innerhalb der Schulentwicklung“ hervorgehoben werden.¹³¹ Die „Lese-Kultur-Förderung“ soll Aspekte der Leseförderung sowie für den Unterricht noch zu erschließende Aspekte der Lesekultur vereinen. Aufgrund dessen muss das Lesen als überfachliche Kompetenz präsentiert und Literatur Gegenstand kulturellen Austausches verstanden werden. Lesefördernde Inszenierungen, wie z.B. Lesenächte, Autorenlesungen, Bibliotheksführungen usw., können dazu beitragen, wenn sie konsequent fortgesetzt und im Unterricht aufgegriffen werden. Einzige Voraussetzung ist, dass eine Öffnung des Unterrichts und somit auch der Lehrpersonen für die Lesekultur und andere Institutionen der Literaturvermittlung sowie für die Beteiligung von Schülerinnen und Schülern stattfindet. Letztendlich müssen nachhaltige Lern- und Bildungsprozesse den kurzfristigen Aktionismus ersetzen.¹³²

¹²⁸ Vgl. Nix: Förderung der Lesekompetenz, S. 149f.

¹²⁹ Vgl. ebd., S. 150.

¹³⁰ Nickel-Bacon/Wrobel: Lesekultur, S. 4.

¹³¹ Ebd., S. 130.

¹³² Vgl. ebd., S. 4.

Die Nachhaltigkeit bezieht sich in der Schul- und Unterrichtsentwicklung auf die folgenden Bereiche: Zum einen wird sie hinsichtlich der Lernprozesse gefordert, denn die Inhalte sollen lebenslang und über den Unterricht hinaus erworben werden. Dies wird auch im Konzept der Lesesozialisation deutlich. Daneben sollen auch Lehr- und Vermittlungsprozesse nachhaltig sein. Das bedeutet für eine Lesekultur, dass eine Öffnung für die Teilhabe am kulturellen Leben und Handeln der Unterrichtspraxis stattfinden muss. Drittens ist die Nachhaltigkeit der literarischen Enkulturation zu erwähnen, welche die Motivation und Bereitschaft für Literatur umfasst und durch entsprechende Angebote die Vielfalt der literarischen Kultur erlebbar und begreifbar macht.¹³³ Charakteristisch für eine Lesekultur sind lesefördernde Interaktionen, die sich vor allem in Gesprächsprozessen über das Lesen mit anderen Personen manifestieren. Des Weiteren ist für die Etablierung einer Lesekultur eine unterstützende Kommunikationskultur unerlässlich. In diesem Zusammenhang erscheint es förderlich, wenn sich die Bildungsinstitution Schule anderen Interaktionsformaten öffnet, welche die gewohnten Vorgehensweisen des Fachunterrichts übersteigen. Diese Aktivitäten sollten nicht punktuell umgesetzt, sondern vielmehr in ein Gesamtkonzept eingebunden werden. Es sollte daher berücksichtigt werden, welche Institutionen in welcher Entwicklungsphase der Prozesse der Lesesozialisation dienlich sein können.¹³⁴

Auch wenn die Etablierung einer Lesekultur in der Schule wünschenswert für die Lernenden wäre, ist eine unterrichtstaugliche Einlösung dieser Forderung im schulischen Alltag in vielerlei Hinsicht noch ausständig.¹³⁵ Dafür müssen überholte Haltungen, beispielsweise, dass die Leseförderung nur im Deutschunterricht stattfindet, im Kollegium aufgebrochen werden. Aus diesem Grund müssen die Lehrpersonen eines jeglichen Faches einerseits die Bedeutung des Lesens für das Lernen im Allgemeinen erkennen und dementsprechende, lesefördernde Handlungen ergreifen. Andererseits muss ihnen der Mehrwert außerschulischer Angebote der Leseförderung nahegebracht werden, damit diese überhaupt im Unterricht wahrgenommen und nicht nur punktuell genutzt, sondern in eine schulische Lesekultur eingebettet werden können.

¹³³ Vgl. Nickel-Bacon/Worbel: Lesekultur, S. 10.

¹³⁴ Vgl. ebd., S. 7.

¹³⁵ Vgl. ebd., S. 4.

3.3. Außerschulische Leseförderung

Laut Bettina Hurrelmann bezeichnet das Konzept der „außerschulische[n] Leseförderung“ die weiteste Systemebene der Leseförderung.¹³⁶ Diese Ebene wird später näher beleuchtet, da sie einen Schwerpunkt der empirischen Erhebung darstellt. Das breite Verständnis von Leseförderung setzt sich in der außerschulischen Leseförderung fort und spiegelt sich in folgender Begriffsbestimmung von Simone Ehmig wider:

Es [das Begriffsverständnis der außerschulischen Leseförderung] beinhaltet alle Ansätze und Maßnahmen, die außerhalb des schulischen Unterrichts sowie ihm vor- und nachgelagert von Geburt an und im gesamten weiteren Verlauf auf die Entwicklung, Beförderung und Erhaltung von Sprach- und Lesekompetenzen von Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen zielen.¹³⁷

Somit fallen unter diesen Begriff jene Fördermaßnahmen, die sich auf alle Altersgruppen außerhalb des Unterrichts in der Bildungsinstitution Schule beziehen. Darüber hinaus werden darunter sowohl der Aufbau und die Verbesserung der Sprach- und Lesekompetenz verstanden als auch die Lesemotivation und Lesefreude. Außerdem beinhaltet sie Maßnahmen, die für das Thema sensibilisieren und zum Handeln motivieren.¹³⁸ Die außerschulische Förderung zeichnet sich durch zwei zentrale Merkmale aus, zum einen die non-formalen Zusammenhänge, in denen sie stattfindet und zum anderen das interaktive und erfahrungsbasierte Lernen sowie das Erleben, welches die Lernenden aktiv einbindet und Reflexionsprozesse anregt.¹³⁹ In Bezug darauf konkretisiert Daniel Nix, dass auf dieser Ebene der Leseförderung

vielfältige Initiativen, Projekte und Einzelangebote subsumiert [werden], die von außerschulisch agierenden formalen (Bildungs-)Institutionen (Stiftungen, Verlage, Literaturhäuser, Literaturmuseen, Archiven, Bibliotheken, Buchhandlungen usw.) und Akteuren (Autoren, Literaturagenten, Multiplikatoren, Buchhändler, Lesepaten usw.) durchgeführt werden, um die Lesekompetenz der Einzelnen im Verlauf ihrer Bildungsbiographie weiterzuentwickeln und deren literale Erfahrungen auszudifferenzieren.¹⁴⁰

Demnach umfasst die außerschulische Leseförderung -im Gegensatz zur Leseförderung in der Schule, die in erster Linie von Lehrpersonen gestaltet wird - diverse Akteurinnen und Akteure und Institutionen. Um den Bereich der

¹³⁶ Vgl. Hurrelmann: Leseförderung, S. 24.

¹³⁷ Ehmig, Simone: Außerschulische Leseförderung. In: Rautenberg, Ursula/Schneider, Ute (Hg.): Lesen. Ein interdisziplinäres Handbuch (Berlin, Boston: De Gruyter 2015) S. 567-596. Hier S. 576.

¹³⁸ Vgl. ebd., S. 576.

¹³⁹ Vgl. ebd., S. 572.

¹⁴⁰ Nix: Literarisches Leben, S. 233.

außerschulischen Leseförderung fassen zu können, erfolgt im nächsten Kapitel eine genauere Charakterisierung.

3.3.1. Strukturierung und Differenzierung der außerschulischen Leseförderung

Simone Ehmig führt fünf Dimensionen zur Strukturierung der Maßnahmen außerschulischer Leseförderung an. Erstens befinden sich unterschiedliche Akteurinnen und Akteure und Initiatoren in unterschiedlichen Umgebungen im formalen als auch non-formalen (Bildungs-)kontext. Zweitens existieren verschiedene Zielsetzungen für Menschen mit einem unterschiedlichen Unterstützungs- und Förderbedarf. Das dritte Kriterium umfasst Ansätze für Zielgruppen in unterschiedlichen Lebensphasen. Im Grunde genommen kann zwischen der vorschulischen, außerschulischen und nachschulischen Förderung differenziert werden. Viertens sind Zugangswege und Angebote zu nennen, die entweder zentral und flächendeckend oder spezifisch sein können. Letztendlich unterscheiden sich die Ansätze hinsichtlich ihrer inhaltlichen Fokussierung.¹⁴¹ Anhand dieser Charakterisierung wird auch das breite Feld an Angeboten der außerschulischen Leseförderung deutlich.

Einige Differenzierungen bezüglich der Leseförderung in Bibliotheken erwähnen Kerstin Keller-Loibl und Susanne Brandt. Diese lassen sich auf die Angebote der außerschulischen Leseförderung ein und charakterisieren ihre Formen näher. Zunächst unterscheiden sie zwischen der direkten und indirekten Leseförderung. Während die indirekte Leseförderung, auch passive Leseförderung genannt, Maßnahmen, wie etwa den gezielten Bestandsaufbau und die Gestaltung der Räumlichkeiten bezeichnet, werden unter der direkten bzw. aktiven Leseförderung organisierte Leseförderprogramme und -veranstaltungen für Kinder, Jugendliche und Erwachsene sowie die Unterstützung von Vermittlerinnen und Vermittlern und Multiplikatoren der Leseförderung verstanden.¹⁴² Darüber hinaus unterscheiden sie zwischen vier Grundformen der Leseförderung, die häufig in gemischter Form auftreten, nämlich die direkte Leseförderung, die Vermittlungsförderung, Kampagneformen der Leseförderung und die Leseförderung im Medienverbund. Wie eben erläutert, bezeichnet die direkte Leseförderung pädagogische Maßnahmen zur

¹⁴¹ Vgl. Ehmig: Außerschulische Leseförderung, S. 577f.

¹⁴² Vgl. Keller-Loibl/Brandt: Leseförderung in Öffentlichen Bibliotheken, S. 16f.

Förderung der Lesebereitschaft, oftmals durch gezielte Veranstaltungen. Maßnahmen der Empfehlung und Informationen von Vermittlerinnen und Vermittlern, wie z.B. Eltern, Lehrkräften oder Erzieherinnen und Erziehern, fallen in den Bereich der Vermittlungsförderung. Die Kampagneformen der Leseförderung thematisieren das Lesen öffentlich und tragen dadurch zu einer Stärkung der Lesemotivation bei. Demnach umfasst die Leseförderung im Medienverbund, die heute auch medienintegrative Leseförderung genannt wird, Maßnahmen der bewussten Verbindung elektronischer Medien und Printmedien.¹⁴³ Außerdem wird die Leseförderung durch Partizipation erwähnt, welche die aktive Mitwirkung und die Mitbestimmung der Zielgruppe bei Angeboten der Leseförderung beinhaltet.¹⁴⁴ Vor allem die ersten drei Formen, also die direkte Leseförderung, die Vermittlungsförderung und Kampagneformen, zeichnen sich in der angeführten Begriffsbestimmung der außerschulischen Leseförderung von Simone Ehmig ab. In Bezug darauf wird die Leseförderung im Medienverbund nicht direkt angesprochen. Es ist jedoch nicht ausgeschlossen, dass sie in der Praxis inkludiert gedacht wird.

3.3.2. Die Bedeutung der außerschulischen Angebote für die schulische Leseförderung

Die Bedeutung außerschulischer Institutionen für die Leseförderung zeigt sich zum einen darin, dass sie einen Beitrag zur Chancengleichheit im Bildungssystem leisten, da dadurch der Kreislauf zwischen den mangelnden Bildungsvoraussetzungen der Eltern sowie den schlechteren Bildungschancen ihrer Kinder unterbrochen werden kann.¹⁴⁵ Im Zuge dessen veranschaulicht das „Mehrebenenmodell des Lesens“ von Rosebrock und Nix, dass neben den kognitiven Fähigkeiten auf der Prozessebene die Subjekt- und Gesellschaftsebene eine bedeutende Rolle für das Leseverhalten spielen.¹⁴⁶ Zudem geht aus der Forschung zur Lesesozialisation deutlich hervor, dass diese nicht erst mit dem Eintritt in die Schule beginnt, sondern bereits in der frühen Kindheit durch die Familie geprägt wird (siehe Kapitel 2.3.).¹⁴⁷ Daraus ergibt sich, dass die Schule allein der Lesesozialisation von Kindern nicht nachkommen kann. Die

¹⁴³ Vgl. Keller-Loibl/Brandt: Leseförderung in Öffentlichen Bibliotheken, S. 17.

¹⁴⁴ Vgl. ebd., S. 17.

¹⁴⁵ Vgl. Ehmig: Außerschulische Leseförderung, S. 569.

¹⁴⁶ Vgl. Rosebrock/Nix 2014, S. 15.

¹⁴⁷ Vgl. Garbe et al.: Texte lesen, S. 181. Vgl. Muratović, Bettina: Lesen und Familie. In: Rautenberg, Ursula; Schneider, Ute (Hg.): Lesen. Ein interdisziplinäres Handbuch (Berlin, Boston: De Gruyter 2015) S. 383-400. Hier S. 384.

Vermittlung der Lesekompetenz und Leseförderung in Bildungsinstitutionen reicht somit nicht aus, um aus Schülerinnen und Schülern kompetente Leserinnen und Leser zu machen. Ein unterstützendes und ergänzendes Umfeld sowie Impulse aus dem außerschulischen Bereich sind demnach Voraussetzungen für eine gelungene Lesesozialisation, deren Ziel Leserinnen und Leser mit einem positiven und lesebezogenen Selbstkonzept sind.¹⁴⁸ Zum anderen ermöglicht die außerschulische Förderung Angebote, welche in der Schule aus strukturellen und organisatorischen Gründen nicht oder nur selten ermöglicht werden.

Für eine Öffnung der Schule gegenüber diesen Angeboten des Literaturbetriebs und der Literaturvermittlung plädiert Daniel Nix. Er sieht den Mehrwert der Einbeziehung im Unterricht in der positiven Aufmerksamkeit für die Buch- und die Lesekultur sowie in der Kommunikation, die durch diese kulturellen Interaktionsformate musterhaft angestoßen, praktiziert und mit den Lernenden eingeübt wird.¹⁴⁹ In der Umsetzung können entweder außerschulische Akteurinnen und Akteure in die Schulen eingeladen werden, damit das Lesen im institutionellen Rahmen gefördert wird oder außerschulische Exkursionen mit den Schülerinnen und Schülern zu lesefördernden Angeboten unternommen werden. Der Aufbau eines derart umfassenden Systems schulischer Leseförderung und der Lesekultur ist ein langwieriges Unterfangen einer auf Nachhaltigkeit ausgerichteten, langfristigen Schulentwicklung.¹⁵⁰ Die Etablierung einer schulischen Lesekultur fördert nicht nur sogenannte Risikoschülerinnen und -schüler, sondern genauso Lese- und Literaturinteressierte. Dafür müssen lesefördernde Maßnahmen als langfristige Prozesse gesetzt werden, die über die Grenzen von Schuljahren und Schulübergängen hinausgehen.¹⁵¹ „Sie [lesefördernde Maßnahmen] sind eine Daueraufgabe, die in je alters- und entwicklungsangemessener Weise immer wieder Akzente setzt und insofern bildungsgangbegleitend zu denken ist.“¹⁵² Dadurch kann man Einbrüchen in der Lesebiografie entgegenwirken, auch wenn es bei den Kindern und Jugendlichen liegt, was sie aus diesen Angeboten mitnehmen. Die Förderung der schulischen Lesekultur ermöglicht, dass Schülerinnen und Schülern jenseits der geforderten Pflichtlektüre positive Erfahrungen mit Literatur bzw. dem Lesen sammeln, die außerhalb der Schule hinausgetragen werden

¹⁴⁸ Vgl. Ehmig: Außerschulische Leseförderung, S. 571.

¹⁴⁹ Vgl. Nix: Literarisches Leben, S. 233.

¹⁵⁰ Vgl. ebd., S. 233.

¹⁵¹ Vgl. Nickel-Bacon/Worbel: Lesekultur, S. 9f.

¹⁵² Ebd., S. 10.

können.¹⁵³ Durch die Teilhabe an der kulturellen Öffentlichkeit können Kinder und Jugendliche erleben, dass Lesen eine facettenreiche und alltagskulturelle Praxis ist. Darüber hinaus zeigt eine Lesekultur vielfältige Formen des Austausches über Texte auf, die sich nicht mehr nur auf traditionelle Institutionen, wie z.B. Bibliotheken oder den Literaturunterricht, beschränken.¹⁵⁴

An dieser Stelle wird darauf hingewiesen, dass die systematische und systemische Perspektive nicht voneinander getrennt betrachtet werden dürfen. Sie verkörpern zwei Seiten der Leseförderung, die bestenfalls eng miteinander verbunden sind und ineinandergreifen. Zum einen forcieren lesefördernde Verfahren aus systematischer Perspektive die Förderung der Teilfähigkeiten auf kognitiver, subjektiver sowie sozialer Ebene der Lesekompetenz im Deutsch- und Fachunterricht. Dadurch kann sich die/der Lernende über Gelesenes mit anderen Personen austauschen und die Lektüre für ihre/ seine Lebensgeschichte gewinnbringend verarbeiten. Des Weiteren werden auf der Ebene der systemischen Leseförderung die Lernenden durch Angebote und Anlässe zu weiteren lesebezogenen Handlungen und zur Anschlusskommunikation motiviert. Im Zuge dessen verweist Daniel Nix darauf, dass deshalb lesekulturelle Veranstaltungen - je nach ihrem Fokus - auf verschiedene Kompetenzbereiche des Lesens zurückwirken. Jedoch wurden diese Zusammenhänge bisher kaum empirisch untersucht.¹⁵⁵ Die Vermittlung der Erfahrung, dass das Lesen lohnenswert und sozial anerkannt ist, stellt einen wesentlichen Punkt für die Herausbildung einer lesebezogenen Haltung dar (siehe Kapitel 2.4.). In dem Sinne wäre eine Verringerung der Diskrepanz zwischen den Modi schulischer Lesesozialisation und solcher der außerschulischen Sozialisationsinstanzen wünschenswert.¹⁵⁶ Dieses Anliegen wird durch die Einbeziehung außerschulischer Angebote der Leseförderung im Unterricht ermöglicht. Schlussendlich profitieren die Lernenden bei einer entsprechenden Umsetzung nicht nur im Deutschunterricht, sondern darüber hinaus auch die gesamte Lese-Schulkultur. Aus diesem Grund kann durch eine „ganzheitliche Leseförderung“ unter Berücksichtigung beider Perspektiven eine kulturelle Praxis des Lesens innerhalb der Schule eingerichtet bzw. ausgebaut werden.¹⁵⁷ Sie trägt daher wesentlich zum Prozess der Enkulturation bei, welcher beinhaltet, dass sich

¹⁵³ Vgl. Nickel-Bacon/Worbel: Lesekultur, S. 10..

¹⁵⁴ Vgl. ebd., S. 11.

¹⁵⁵ Vgl. Nix: Literarisches Leben, S. 233.

¹⁵⁶ Vgl. Nickel-Bacon/Worbel: Lesekultur, S. 11.

¹⁵⁷ Vgl. Nix: Literarisches Leben, S. 233f.

Heranwachsende in die kulturelle Umwelt sowie deren Institutionen und Regeln einleben und mit diesem Feld autonom und kompetent interagieren.¹⁵⁸

¹⁵⁸ Vgl. Nickel-Bacon/Wrobel: Lesekultur, S. 4.

II. Empirischer Teil

1. Forschungsdesign

1.1. Studienanlage und Vorgehen

Es wurden für die Datenerhebung Leitfadeninterviews mit Lehrpersonen der Sek. 1 im Bezirk Melk und den Ansprechpersonen von Förderinstitutionen geführt. Grundsätzlich eröffnen Interviews einen Zugang zu den subjektiven Sichtweisen von Personen und zielen auf die Rekonstruktion von Wissen, Erfahrungen und Ereignissen aus der individuellen Perspektive der Interviewpartnerinnen und -partner ab.¹⁵⁹ Kennzeichnend für das Leitfadeninterview ist der vorab erstellte Interviewleitfaden, welcher während des Gesprächs als roter Faden dient, aber dennoch Flexibilität in der Fragefolge und -formulierung ermöglicht.¹⁶⁰ Darüber hinaus stellt er sicher, dass im Interview alle Informationen erhoben werden, von denen vorher angenommen wurde, dass sie relevant sind. Zudem schützt die schriftliche Anleitung vor vorzeitigen Schließungen, da den Gewöhnungsprozessen und impliziten Wandlungen des Erkenntnisinteresses während der Untersuchung entgegengewirkt wird.¹⁶¹ Diese Erhebungsmethode erweist sich für dieses Forschungsvorhaben als gegenstandsangemessen, weil damit „Wissensbestände und Erfahrungen zu einem bestimmten deutschdidaktischen Thema“ erhoben werden können.¹⁶² Aus diesem Grund wurde ein leitfadengestütztes Interview als zielführend angesehen, da im Untersuchungszusammenhang die konkreten Perspektiven der Befragten auf die Förderung der Lesekompetenz bzw. die Kooperation mit Schule/ Institutionen interessant sind. Es wurden daher zwei verschiedene Interviewleitfäden zusammengestellt, zum einen für die Lehrpersonen und zum anderen für die Institutionen. Die Konstruktion der beiden Leitfäden orientiert sich an den

¹⁵⁹ Vgl. Schmidt, Frederike: Interviewverfahren. Ein Überblick. In: Boelmann, Jan (Hg.): Emprische Erhebungs- und Auswertungsverfahren in der deutschdidaktischen Forschung (Baltmannsweiler: Schneider Verlag 2016²) S. 23-34. Hier S. 23.

¹⁶⁰ Vgl. ebd., S. 25.

¹⁶¹ Vgl. Gläser, Jochen; Laudel, Grit: Experteninterviews und qualitative Inhaltsanalyse als Instrumente rekonstruktiver Untersuchungen (Wiesbaden: Springer VS Verlag 2009³) S. 143.

¹⁶² Schmidt: Interviewverfahren, S. 25.

Empfehlungen von Frederike Schmidt.¹⁶³ Am Beginn der beiden Interviews wird eine Einstiegsfrage gestellt, die erzählgenerierend und so spezifisch wie nötig ist.¹⁶⁴ Während im Leitfaden der Lehrpersonen zunächst auf das Lesen in ihrem Unterricht eingegangen wird, werden im Leitfaden der Institutionen ihre Entwicklung und ihr Aufbau erfragt. Die daran anschließenden Fragen wurden systematisch „vom Allgemeinen zu Spezifischen“ angeordnet und bewegen sich im Spannungsfeld zwischen den beiden Interviewprinzipien der „Offenheit und Strukturierung“.¹⁶⁵ Nachfolgend ist im Leitfaden der Lehrpersonen von Interesse, was Leseförderung für sie bedeutet bzw. welche Aktivitäten sie dafür unternehmen. Den Hauptteil bilden Fragen, die sich mit der Kooperation mit den ausgewählten Angeboten der außerschulischen Leseförderung beschäftigen. Letztendlich wird auch auf die Rahmenbedingungen und die Wünsche für die Leseförderung eingegangen. Der Leitfaden der Institutionen beinhaltet Fragen zur Förderung des Lesens sowie ein Angebot für 10 bis 14-Jährige bzw. für Schulklassen der Sek. 1. Zudem werden die Zusammenarbeit mit Lehrpersonen der Sek. 1 bzw. mit anderen Institutionen sowie Herausforderungen und Lösungen beleuchtet. Abgesehen davon sollte die letzte Frage den Befragten die Möglichkeit einräumen, ihre individuellen Schwerpunkte zu äußern.¹⁶⁶ Deshalb wurde in beiden Leitfäden zum Abschluss nach Aspekten hinsichtlich des Lesens bzw. dessen Förderung gefragt, die im Interview zu kurz gekommen sind oder gefehlt haben. Im Anschluss an die Empfehlung von Frederike Schmidt wurde den Lehrpersonen nach dem Interview ein ergänzender Kurzfragebogen zur Erhebung der biographischen Daten vorgelegt. Alle Interviewpartnerinnen unterzeichneten eine Einverständniserklärung, damit die erhobenen Daten für Forschungszwecke genutzt werden dürfen. Schlussendlich kann durch die Verwendung der beiden Leitfäden sichergestellt werden, dass die zentralen Aspekte für das Forschungsinteresse in allen Interviews thematisiert und die einzelnen Interviews deshalb gut miteinander vergleichbar sind.¹⁶⁷ Gleichzeitig steckt der Leitfaden die Grenze der Erkenntnis der Untersuchung ab und die Fragen richten sich

¹⁶³ Siehe dazu Frederike Schmidts Beiträge *Interviewverfahren und Leitfadeninterviews*(2016).

¹⁶⁴ Vgl. Schmidt: Interviewverfahren, S. 28.

¹⁶⁵ Ebd., S. 53.

¹⁶⁶ Vgl. ebd., S. 30.

¹⁶⁷ Vgl. Schmidt, Frederike: Leitfadeninterviews. Ein Verfahren zur Erhebung subjektiver Sichtweisen. In: Boelmann, Jan (Hg.): *Empirische Erhebungs- und Auswertungsverfahren in der deutschdidaktischen Forschung* (Baltmannsweiler: Schneider Verlag 2016²) S. 51-66. Hier S. 57.

nach dem Vorverständnis der/ des Forschenden. Außerdem engen sie mitunter die Befragten in ihrem Spielraum und bei ihrer individuellen Schwerpunktsetzung ein.¹⁶⁸

1.2. Sample

Wie bereits erwähnt, wurden elf Leitfadeninterviews mit Lehrpersonen der Sek. 1 und den Ansprechpersonen von Förderinstitutionen aus dem Bezirk Melk geführt. Ein weiteres Auswahlkriterium war, dass die Lehrpersonen Deutsch an verschiedenen Schulen der Sek. 1 im Bezirk Melk unterrichten, damit möglichst vielfältige Perspektiven auf die Leseförderung und diesbezügliche Kooperationen erhoben werden können. Die Samplebildung bezüglich der Lehrpersonen erwies sich als keineswegs einfach. Die Verfasserin griff deshalb für die Befragung zum einen auf persönliche Kontakte zurück. Zum anderen sendete sie eine E-Mail an die Schulleitungen aller Schulen der Sek. 1 im Bezirk Melk, sie erhielt jedoch nur wenige Antworten. Einige Direktorinnen und Direktoren konnten keine Lehrpersonen für ein Interview motivieren, weitere Lehrpersonen lehnten aufgrund ihrer großen Arbeitsbelastung ab, die ihnen die Zeit für die Teilnahme an Forschungen verunmögliche. Somit konnten nur jene Lehrpersonen befragt werden, die auch bereit dazu waren, über die Leseförderung zu berichten.

Es erklärten sich sieben weibliche Deutschlehrkräfte, welche alle an Neuen Mittelschulen in unterschiedlichen Gemeinden des Bezirkes beschäftigt sind, für das Interview bereit. Sechs Interviewpartnerinnen haben ihre Ausbildung zur Lehrerin für die Sekundarstufe 1 an der KPH Krems absolviert, und eine Lehrperson hat diese an der PH Wien abgeschlossen. Die Befragten sind zwischen vier und 32 Jahren als Lehrerinnen tätig. Eine Lehrerin absolviert derzeit eine Ausbildung zum Lerncoach für Schülerinnen und Schüler mit Lese-/Rechtschreibschwäche, eine andere Lehrerin verfügt über die Ausbildung zur Schulbibliothekarin und eine ehrenamtliche Ausbildung für öffentliche Bibliotheken. Zu guter Letzt befindet sich eine tabellarische Darstellung der biographischen Daten der Informantinnengruppen, die mit Hilfe von Kurzfragebögen erhoben wurden, im Anhang der Arbeit.

Um auf die Kooperation in der Leseförderung eingehen zu können, wurden vier Institutionen der außerschulischen Leseförderung ausgesucht und interviewt, die sich

¹⁶⁸ Vgl. Schmidt: Leitfadeninterviews, S. 57.

im Bezirk Melk befinden bzw. auf der Ebene des Landes Niederösterreich initiiert sind und auf den Bezirk einwirken. Neben den Interviews mit den Leiterinnen von zwei regionalen Bibliotheken, die exemplarisch ausgewählt wurden, wurde eine Mitarbeiterin der vom Land Niederösterreich getragenen Leseinitiative *ZeitPunktLesen* befragt. Zudem wurde ein Interview mit einer Ansprechpartnerin der *ARGE Lesen* geführt, einer landesweiten Initiative der Bildungsdirektion Niederösterreich im Pflichtschulbereich, die sich mit dem Lesen beschäftigt.

1.3. Beschreibung des Forschungsfeldes

Es wurde der Bezirk Melk als Forschungsfeld ausgewählt, weil im Untersuchungszusammenhang die Förderung des Lesens und die Kooperationen zwischen den Schulen und Institutionen im ländlichen Raum näher betrachtet wird. Der Bezirk Melk ist einer von 24 Bezirken in Niederösterreich. Er erstreckt sich über eine Fläche von 1014 km² und ist in 40 Gemeinden gegliedert, darunter befinden sich vier Städte und 27 Marktgemeinden. Der Bezirk umfasst 77.585 Einwohnerinnen und Einwohner (Stand: 01.01.2018).¹⁶⁹ Es befinden sich 14 Neue Mittelschulen im Bezirk sowie das Öffentliche Stiftsgymnasium in Melk.¹⁷⁰

Des Weiteren zeichnet sich bezüglich der außerschulischen Institutionen der Leseförderung folgendes Bild für den Bezirk Melk ab: Es verteilen sich 14 Büchereien im Bezirk, die von der Servicestelle *Treffpunkt Bibliothek* betreut werden. Sie variieren in ihrer Größe und in ihrem Aufbau. Außerdem ist aufgrund seiner Einzigartigkeit auch das *Kinderbuchhaus im Schneiderhäusl* in Oberndorf/Melk erwähnenswert. Es macht Bücher erlebbar und forciert die Leseförderung auf der Ebene der Familie bzw. bietet Programme für Volksschulklassen an.¹⁷¹ Es wurde daher in dieser Forschungsarbeit nicht berücksichtigt, weil das Angebot vor allem auf jüngere Kinder vor dem Übertritt in die Sek. 1 abzielt. Da im Bezirk Melk die Anzahl der außerschulischen Institutionen der Leseförderung begrenzt ist, wurden auch Maßnahmen der Leseförderung auf der Ebene des Landes Niederösterreich in der Forschung berücksichtigt. *ZeitPunktLesen*

¹⁶⁹ Bezirk Melk Bevölkerung. online unter: <http://bevoelkerung.at/bezirk/melk> (abgerufen am 28.03.2019).

¹⁷⁰ Schule.at: Schulführer. online unter:

https://www.schule.at/schulfuehrer/niederoesterreich/melk.html?tx_chsolr_pi2%5Bpage%5D=2&tx_chsolr_pi2%5Baction%5D=index&tx_chsolr_pi2%5Bcontroller%5D=Frontend&cHash=07c594756aa1f5cd45a64ad4d0bf82bb (abgerufen am 28.03.2019).

¹⁷¹ Siehe online unter: <https://www.kinderbuchhaus.at/ueberuns> (abgerufen am 28.03.2019).

ist ein Projekt der *BhW Niederösterreich GmbH*¹⁷², einem Betrieb der *Kultur.Region.Niederösterreich GmbH*. Das Projekt wurde im Jahr 2007 vom Landeshauptmann-Stellvertreter Wolfgang Sobotka zur Förderung des Leselernprozesses und des Leseverhaltens von Kindern und Jugendlichen initiiert. Mit seinem Programm zielt *ZeitPunktLesen* auf die „Vermittlung einer bunten und lebendigen Lesekultur“ ab.¹⁷³

Als weitere Instanz auf der Ebene des Landes wurde die *ARGE Lesen NÖ* befragt. Sie ist zwar keine Institution der außerschulischen Leseförderung im eigentlichen Sinne, wirkt aber auf die schulische Lesekultur im Pflichtschulbereich in Niederösterreich mit ihren Aktionen sowie Materialien ein und wurde deshalb in die Forschung einbezogen. Die Initiative wurde 2007 vom Landesschulrat Niederösterreich gegründet, um landesweite Initiativen im Pflichtschulbereich zum Thema Lesen zu bündeln und somit deren Effektivität und Nachhaltigkeit zu gewährleisten.¹⁷⁴

1.4. Transkription

Die Interviews wurden mittels der Aufnahmefunktion eines Smartphones als Audiodaten aufgezeichnet und digital gespeichert. Darüber hinaus mussten die Interviews transkribiert werden, weil für die Analyse dauerhaft verfügbare Daten notwendig sind. Im Prozess der Verschriftlichung findet zugleich eine Transformation der Daten statt, was dazu führt, dass es sich bei einem Transkript nicht um eine originalgetreue Kopie der aufgezeichneten Interviews in Form eines anderen Mediums handelt.¹⁷⁵ Aufgrund dessen werden bestimmte Aspekte des Gesprächs in der Verschriftlichung betont, andere geraten wiederum in den Hintergrund. Gleichzeitig erfolgt auch eine Übersetzung von dialektal Gesprochenem in eine eindeutig gesprochene Schriftsprache.¹⁷⁶

¹⁷² BhW steht für Bildung hat Wert.

¹⁷³ Leseinitiative ZeitPunktLesen: Über uns. online unter: <http://zeitpunktlesen.at/ueber-uns> (abgerufen am 28.03.2019).

¹⁷⁴ Vgl. ARGE Lesen: Porträt. online unter: <http://www.bildung-noe.gv.at/index.php/arge-portraet.html> (abgerufen am 28.03.2019).

¹⁷⁵ Vgl. Langer, Antje: Transkribieren-Grundlagen und Regeln. In: Friebertshäuser, Barbara; Langer, Antje; Prengel, Annedore (Hg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. (Weinheim und München: Juventa 2010³) S. 515-526. Hier S. 515f.

¹⁷⁶ Vgl. Scherf, Daniel: Leseförderung aus Lehrersicht. Eine qualitativ-empirische Untersuchung professionellen Lehrerwissens (Wiesbaden: Springer VS Verlag 2013). S. 75.

Außerdem benötigen Transkriptionen viel Zeit, sie stellen jedoch einen Erkenntnisprozess in Bezug auf die Daten dar, weil das genaue und häufige Hören der Interviews für die Verschriftlichung zu ersten Interpretationsanregungen führen kann.¹⁷⁷ Aus diesem Grund transkribierte die Verfasserin alle erhobenen Daten selbst und dieses Vorgehen hat sich als Bereicherung bestätigt, da dadurch ein erster Zugang zu den Daten gewonnen werden konnte.

1.5. Auswertungsmethode

Insgesamt sind in die Auswertung die Interviewdaten von sieben Lehrerinnen der Sek. 1 im Bezirk Melk, die zum Erhebungszeitpunkt in mindestens einer Klasse das Fach Deutsch unterrichteten, und von vier außerschulischen Institutionen der Leseförderung eingeflossen. Das Ziel der Auswertung der Interviews war zum einen die Rekonstruktion der Schwerpunktsetzungen der Deutschlehrkräfte hinsichtlich der Umsetzung von lesefördernden Maßnahmen im Unterricht. Zum anderen wurden Formen der Kooperation zwischen Lehrpersonen und außerschulischen Institutionen bezüglich der Leseförderung ermittelt. Vor diesem Hintergrund wurde das Datenmaterial mit Hilfe der qualitativen Inhaltsanalyse nach Philipp Mayring ausgewertet, da „dieses Verfahren [...] die manifesten Kommunikationsinhalte, also Aussagen von Befragten, die diese bewusst und explizit von sich geben,“ untersucht.¹⁷⁸ Schließlich richtet sich das Forschungsinteresse in erster Linie auf den Inhalt, also auf das, was gesagt wird und nicht, wie etwas gesagt wird. Zudem wird durch deduktiv gewonnene Auswertungskategorien, die sich aus der Theorie ergeben, das erhobene Datenmaterial analysiert. Hierbei werden die Fragen des leitfadengestützten Interviews als deduktive Oberkategorien festgelegt. Damit bei diesem Vorgehen jedoch keine Aspekte des Materials übersehen werden, wird zusätzlich die induktive Kategorienbildung genutzt, um neben den bestehenden Erkenntnissen zusätzliche Kategorien hinzufügen zu können.¹⁷⁹ Aufgrund dessen werden die folgenden Kategorien für die Darstellung und Analyse der Interviews als sinnvoll erachtet:

¹⁷⁷ Vgl. Langer: Transkribieren, S. 517.

¹⁷⁸ Lamnek, Siegfried: Qualitative Sozialforschung. Lehrbuch (Weinheim, Basel: Beltz Verlag 2005⁴), S. 471.

¹⁷⁹ Vgl. Heins, Jochen: Qualitative Inhaltsanalyse. Mit dem Rüstzeug der QIA neue Wege gehen. In: Boelmann, Jan (Hg.): Empirische Erhebungs- und Auswertungsverfahren in der deutschdidaktischen Forschung (Baltmannsweiler: Schneider Verlag 2016²) S. 305-323. Hier S. 308f.

- a. Gestaltung der Leseförderung
- b. Maßnahmen der Leseförderung
- c. Herausforderungen der schulischen Leseförderung
- d. Angebote außerschulischer Leseförderung
- e. Zusammenarbeit mit den ausgewählten Angeboten der Leseförderung
- f. Herausforderungen in der Zusammenarbeit
- g. Wünsche für die Leseförderung

Zentral für die Beantwortung der Forschungsfrage wurde zum einen die Erhebung der Aktivitäten der Leseförderung von Lehrpersonen und Institutionen erachtet. Diese finden in den Kategorien b bzw. d Eingang. Zur weiteren Kategorisierung der Aktivitäten wurde auf die Unterscheidung der systematischen Leseförderung zwischen den verschiedenen Verfahren - Lautlese-, Vielleseverfahren, Vermittlung von Lesestrategien sowie leseanimierende Verfahren - nach Cornelia Rosebrock und Daniel Nix zurückgegriffen (siehe Kapitel 3.1.). Vor dem theoretischen Hintergrund der Handlungsebenen der systemischen Leseförderung werden die bestehenden Formen der Zusammenarbeit im Forschungsfeld in Kategorie e dargestellt, um diese in weiterer Folge diskutieren zu können. Zudem werden mögliche Herausforderungen der Leseförderung im Kontext Schule (siehe Kategorie c) als auch in der Zusammenarbeit der Kooperationspartnerinnen und -partner herausgefiltert (siehe Kategorie f). Diese nehmen sowohl auf die systematische als auch die systemische Perspektive der Leseförderung Bezug. Die Ermittlung der Wünsche für die Leseförderung (siehe Kategorie g) dient dazu, um den Bedürfnissen der Kooperationspartnerinnen und -partner nachgehen zu können.

2. Präsentation und Analyse der Ergebnisse

Die bereits aufgezählten Kategorien dienen der Strukturierung des Datenmaterials und der Gliederung des folgenden Kapitels. Zugleich ermöglichen sie die Einbettung in den Forschungsstand und die weitere Interpretation der Ergebnisse.

2.1. Gestaltung der Leseförderung

Zunächst werden die grundlegende Schwerpunktsetzung im Bereich der Leseförderung und ihre Bedeutung seitens der Lehrpersonen sowie der Informantinnen der außerschulischen Institutionen dargestellt.

2.1.1. Beschreibung

In den Interviews erwähnen die Lehrpersonen mehrheitlich, dass ihnen eine Regelmäßigkeit bezüglich des Lesens im Unterricht wichtig sei. Abgesehen davon sprechen die Lehrerinnen A, B und D sogar explizit von der „Lesestunde“, einer wöchentlichen Deutschstunde, in der gelesen wird (A: Z. 15ff, B: Z. 14, D: Z. 19ff). Lehrperson D berichtet davon, dass im Rahmen der Schulautonomie für die ersten Klassen diese fünfte Deutschstunde für das Lesen zusätzlich eingerichtet wurde, um alle Schülerinnen und Schüler, die aus verschiedenen umliegenden Volksschulen kommen, fördern zu können (vgl. D: Z. 14-19). Zudem berichten drei Lehrpersonen von internen Evaluationen der Kinder, um ihre Lesefähigkeiten zu ermitteln und die Leseförderung in der Lesestunde bzw. im Deutschunterricht planvoll zu gestalten (A: Z. 22-27, D: Z. 48-50, G: Z. 43-46). Des Weiteren erwähnen zwei Lehrpersonen, dass die Schülerinnen und Schüler Freude bzw. Spaß am Lesen haben sollen (vgl. C: Z. 15f, E: Z. 15f). Deshalb verzichtet Lehrerin E auf „diese typische Klassenlektüre“, stellt einige Bücher zu unterschiedlichen Themen zusammen und bezieht die Schülerinnen und Schüler in die Auswahl mit ein (vgl. D: Z. 17ff). Auch Lehrperson A setzt bei der Klassenlektüre auf Interessensgruppen und stellt vier bis fünf Bücher zur Auswahl (vgl. A: Z. 41ff). Lehrerin E unterscheidet in ihrem Unterricht allerdings nicht nur bezüglich der Interessen der Schülerinnen und Schüler, sondern auch hinsichtlich der Schwierigkeit der Bücher.

Jetzt schauen wir, dass wir eine dritte Wahlmöglichkeit dazu nehmen und zwar einfachere Bücher, da gibt es ja extra diese einfacheren Ausgaben, damit wir auch etwas nehmen für die ganz Leseschwachen, weil wir uns gedacht haben, die quälen sich durch. (E: Z. 24-27)

An dieser Stelle machen sich bereits einige Diskrepanzen zwischen den Lehrpersonen bemerkbar, weil Lehrerin B von „sehr vielen und tollen Büchern auch in Klassenstärke, damit alle Schüler einer Klasse das Gleiche lesen“ berichtet, die in der Schulbibliothek vorhanden sind (B: Z. 14ff). Auch Lehrerin F liest im Unterricht regelmäßig eine Klassenlektüre, wo jede/ jeder das gleiche Buch vor sich hat (vgl. F: Z. 19).

Darüber hinaus erwähnen vier Lehrpersonen die Schulbibliothek, die teilweise wöchentlich zum Lesen im Deutschunterricht aufgesucht wird (A: Z. 15-19, B: Z.14ff, F: Z. 19f, G: Z. 31f). In diesem Zusammenhang heben die Lehrpersonen die Bedeutung des Teamteachings für die Leseförderung im Unterricht hervor. Die Anwesenheit einer zweiten Lehrperson ermöglicht die Arbeit in Teilgruppen, davon berichten die Lehrerinnen A und C, bei denen eine Lehrperson mit einer Gruppe in der Klasse bleibt, während die zweite Lehrperson mit der anderen Gruppe in der Bibliothek liest bzw. dort in einer offenen Unterrichtsform Aufgabenstellungen bearbeitet (A: Z. 28-33, G: Z. 27-31). Auch Lehrerin D verwendet für die wöchentliche Lesestunde eine Teamteachingstunde des Deutschunterrichts, damit zwei Lehrpersonen die Schülerinnen und Schüler individueller fördern können, weil ihre Leistungsunterschiede beträchtlich sind (D: Z. 50-53). Aufgrund dessen kritisiert sie die drohende Schulreform und erachtet die Teilung in zwei Gruppen als einen Rückschritt. „Natürlich ist es viel Arbeit als Lehrer in einer heterogenen Klasse zu stehen und zu differenzieren, aber man kann so viel lernen davon auch als Lehrperson und die Kinder profitieren so viel davon.“ (D: Z. 381ff)

Die Interviewpartnerinnen der außerschulischen Institutionen sprechen folgende Aspekte in Bezug auf das Lesen bzw. die Leseförderung an: Der Leseinitiative ist „eine bunte und vielfältige Lesekultur und Lesevermittlung“ wichtig. (J: Z. 75) Diese verfolgt ein breites Verständnis des Lesens und geht davon aus, dass das Lesen sich nicht nur auf die Lektüre von Büchern beschränke, und das zeichnet sich auch anhand ihrer Aktionen ab (vgl. 75-84). Darüber hinaus hebt die Bibliothekarin H die Bedeutung der Aktualität der Bücher sowie des persönlichen Kontakts zu den Leserinnen und Lesern hervor. Sie betont auch, dass die Bibliothek mit verschiedensten Aktivitäten für Kindergarten und Schule das Lesen fördert, zum Beispiel durch ein Schachteltheater, ein Bilderbuchkino oder eine Ferienpassaktion (vgl. H: Z. 60-67). Im Gegensatz dazu erwähnt Bibliothekarin L, dass es ihnen wichtig sei, vor allem in der Leseförderung aktiv zu sein, weil in der Gemeinde viele Familien und Kinder leben. Die Bücherei versucht zwar, eine große Bandbreite anzubieten, damit sich möglichst jede/ jeder

durch das Angebot angesprochen fühlt, ihr Schwerpunkt liege allerdings darauf, „dass wir die Kinder herbringen und anlocken und dass wir Freude am Lesen wecken“. (L: Z. 56f) Der *ARGE Lesen* ist neben den Lesefertigkeiten die Lesefreude der Schülerinnen und Schüler ein Anliegen. Ihr Auftrag ist es, am aktuellen Stand bezüglich des Lesens zu sein und Lehrerinnen und Lehrern eventuelle Impulse und Anstöße hinsichtlich der „Methodik und Didaktik“ zu geben. (K: Z. 77ff)

2.1.2. Analyse

Von den Interviewpartnerinnen werden einige Aspekte angesprochen, die auf die theoretischen Grundlagen der Lesesozialisation und der Leseförderung bezogen werden. Zum einen wird deutlich, dass seitens der Lehrpersonen Bemühungen um eine individuelle Leseförderung bestehen, welche auf der Erhebung der Lesefähigkeiten der Schülerinnen und Schüler basiert. Dieses planvolle Vorgehen durch die gezielte und bedürfnisorientierte Auswahl der lesefördernden Verfahren, welches nicht einem reinen Aktionismus entspricht, erachtet Daniel Nix für die systematische Leseförderung als zentral.¹⁸⁰ Zum anderen werden die Faktoren der Lesefreude und -motivation angesprochen, die zentral für die Entwicklung eines lesebezogenen Selbstkonzeptes sind.¹⁸¹ Bedauerlicherweise beziehen allerdings nicht alle Lehrpersonen die Schülerinnen und Schüler in die Auswahl der zu lesenden Bücher ein, sondern geben die Klassenlektüre vor. Zur Stärkung der Lesemotivation, aber auch im Sinne eines wertschätzenden Umganges mit den Lernenden müsste meines Erachtens an dieser Stelle ein Umdenken stattfinden. Überdies werden die schulischen Rahmenbedingungen erwähnt, die sich laut den Lehrpersonen enorm auf die Qualität der (individuellen) Leseförderung auswirken. Die Anwesenheit einer zweiten Lehrperson im Zuge des Teamteachings als auch das Vorhandensein einer Schulbibliothek werden von den Lehrpersonen hervorgehoben.

Auffällig ist, dass sowohl die Peergroup, welche das Leseverhalten von Jugendlichen in einem hohen Maße beeinflusst und deshalb in der Leseförderung von Schülerinnen und Schülern der Sek. 1 eine Rolle spielen müsste¹⁸², als auch die geschlechtersensible Leseförderung von den Interviewpartnerinnen nicht angesprochen werden. Allerdings belegen Forschungsergebnisse, dass geschlechtsspezifische Unterschiede in der Bewältigung der „sekundären literarischen

¹⁸⁰ Vgl. Nix: Förderung der Lesekompetenz, S. 142f.

¹⁸¹ Vgl. Rosebrock/Nix: Lesedidaktik, S. 20.

¹⁸² Vgl. Garbe et al.: Texte lesen, S. 202f.

Sozialisation“ im Jugendalter bestehen.¹⁸³ Dementsprechend müsste sie auch in der Unterstützung der Jugendlichen Berücksichtigung finden.

2.2. Maßnahmen der Leseförderung

Die von den Lehrpersonen und Institutionen geschilderten Maßnahmen der Leseförderung wurden für deren Präsentation den Bereichen der systematischen und systemischen Leseförderung zugeteilt. Einerseits stellt die Unterscheidung zwischen den Handlungsebenen der schulischen und außerschulischen Leseförderung ein grundlegendes Unterscheidungskriterium dar. Andererseits dienen die Verfahren der systematischen Leseförderung - Leseübungen und Lautleseverfahren, Lesestrategien, Vielleseverfahren und Leseanimation - nach Cornelia Rosebrock und Daniel Nix, welche in Kapitel 3.1. erläutert wurden, zur weiteren Gliederung der erhobenen Daten. Sie ermöglichen eine Übersicht und Rückkoppelung hinsichtlich der geförderten Kompetenzbereiche.

2.2.1. Beschreibung der schulischen Maßnahmen

In den Bereich der Leseübungen und Lautleseverfahren fallen sämtliche Angebote von Leseförderstunden und Lesetrainings für Schülerinnen und Schüler, die auf der basalen Ebene des Lesens Schwierigkeiten haben.¹⁸⁴

Die Lehrerinnen B und D berichten von Leseförderkursen an ihren Schulen, welche hauptsächlich für leseschwache Schülerinnen und Schülern gedacht sind (vgl. B: Z. 145-152, D: Z. 64-67). Zudem bietet Lehrerin G ein 10-minütiges Einzeltraining für all jene Kinder im Deutschunterricht an, die Defizite beim sinnerfassenden Lesen aufweisen (vgl. G: Z. 37-42). Das laute Lesen wurde auch im Vorlesewettbewerb von Lehrerin D betont, bei dem die Schülerinnen und Schüler einen Text üben und vor einer Jury vortragen mussten (vgl. D: Z. 343ff). Lehrerin B führt Flashmobs im örtlichen Einkaufszentrum durch, wo die Kinder mit Büchern verteilt im Gebäude sitzen und lesen (vgl. B: Z. 236ff). Die Lesepatzen werden in unterschiedlichen Formen von einigen Lehrerinnen umgesetzt. Während die Lehrerinnen B und D mit ihren Schülerinnen und Schülern im Kindergarten bzw. in der Volksschule vorgelesen haben (vgl. B: Z. 319-322, D: Z. 217-225), berichtet Lehrerin C davon, dass seit diesem Schuljahr Lesepatzen

¹⁸³ Vgl. Philipp: Lesesozialisation, S. 93f.

¹⁸⁴ Vgl. Rosebrock/Nix: Lesedidaktik, S. 33.

aus der Bevölkerung freiwillig in die Schule kommen und mit leseschwachen Schülerinnen und Schülern 15 Minuten einzeln lesen und sprechen (vgl. C: Z. 24-27).

Die Vermittlung einer Lesestrategie thematisiert ausschließlich Lehrerin D, welche mit den ersten Klassen immer die 5-Schritt-Lesemethode in der Lesestunde einübt (vgl. D: Z. 37-40).

Dem Bereich der Vielleseverfahren lässt sich das von Lehrerin B beschriebene tägliche Lesen zuordnen, bei dem am Beginn jeder Deutschstunde fünf bis zehn Minuten gelesen wird (vgl. B: Z. 38f). Abgesehen davon hat Lehrerin D ein ähnliches Verfahren bereits ausprobiert, nämlich das sogenannte rotierende Lesen. Hierbei wurde immer eine andere Stunde pro Woche als Lesestunde für die ganze Schule ausgesucht (vgl. D: Z. 11-16). Darüber hinaus erwähnt Lehrerin F die Leseliste, wo jede Schülerin/ jeder Schüler ihre/ seine gelesenen Bücher mit der Seitenanzahl notiert. Am Ende des Schuljahres sollte jede/ jeder eine gewisse Seitenanzahl für die Lesenote erreicht haben (vgl. F: Z. 52-57). Die Klasse, welche die meisten Bücher ausgeborgt hat, wird an der Schule von Lehrerin A am Schuljahresende prämiert (vgl. A: Z. 132f). Im Gegensatz dazu thematisiert Lehrerin G den Lesemorgen, der jeden Freitag ab sieben Uhr in der Schulbibliothek abgehalten wird. Dorthin können die Schülerinnen und Schüler freiwillig kommen und die Wartezeit bis zum Unterrichtsbeginn mit Lesen überbrücken (vgl. G: Z. 70-73).

Die meisten Verfahren, die laut den Lehrerinnen in ihrem Unterricht zum Einsatz kommen, lassen sich der Leseanimation zuordnen. Lehrerin A schildert die Durchführung eines Lesekinos an ihrer Schule, bei dem die Lehrpersonen den Schülerinnen und Schüler Bücher vorstellen. Den Ablauf beschreibt sie folgendermaßen:

Da wurde eine Stunde lang der ganze Unterricht in der Schule aufgelassen und wir Lehrer haben Plakate aufgehängt von unseren Lieblingsbüchern aus der Bibliothek, die wir gelesen haben. Natürlich haben die Schüler das während dem Deutschunterricht mit einem Deutschlehrer angeschaut und durften sich dann eine Kinokarte nehmen. Und das war dann das Lesekino, an einem Tag, eine Stunde lang. Sie sind dann einfach in den Raum gegangen, der auf der Kinokarte gestanden ist, dann haben wir den Schülern mal ein Buch vorgestellt und haben interaktive Stationen dazu gemacht. (A: Z. 88-94)

Von Bücherausstellungen am Elternsprechtag, wo Buchhandlungen aktuelle Bücher in der Schule präsentieren, berichten die Lehrerinnen B und G (vgl. B: Z. 54, G: Z. 153ff). Zusätzlich fördern die beiden Lehrerinnen auch Buchvorstellungen und Präsentationen mit Plakaten von den Schülerinnen und Schülern (vgl. B: Z. 34f, G: Z. 101f). Des Weiteren geben die Lehrerinnen E und G den Auftrag, eine Leseschachtel

zu gestalten, in der sie eine Szene aus einem Buch darstellen (vgl. E: Z. 59ff, G: Z. 83). Abgesehen davon gibt Lehrerin B an Lesenächte durchzuführen (vgl. B: Z. 65ff).

2.2.2. Analyse der schulischen Maßnahmen

Die Befragung der Lehrpersonen hat gezeigt, dass im Deutschunterricht neben Leseübungen und Lautleseverfahren vor allem verschiedenste leseanimierende Verfahren angewendet werden. Problematisch ist, dass jene Verfahren, die auf die Leseanimation abzielen, nicht dem Kompetenzstand bzw. dem lesebezogenen Selbstkonzept aller Schülerinnen und Schüler gerecht werden. Wenn Bücher nicht zur Lebenswelt von Kindern gehören und dann noch lesetechnische Schwierigkeiten zu den Motivationsdefiziten hinzukommen, könne die Motivation zum Lesen durch leseanimierende Verfahren nicht entfacht werden. Gerade diese Schülerinnen und Schüler würden durch regelmäßige Leseprozesse eine geleitete Einführung in die Buchwelt benötigen. Das kann durch Vielleseverfahren erzielt werden.¹⁸⁵ Schülerinnen und Schüler, die auf der basalen Ebene des Lesens Schwierigkeiten haben, können auch durch Lautleseverfahren wie Lesepaten, die von Lehrpersonen erwähnt wurden, gefördert werden. Die Durchführung von leseanimierenden Verfahren erzielt in diesen Fällen ansonsten nicht ihre gewünschte Wirkung, nämlich eine Steigerung der Lesemotivation.¹⁸⁶ Überdies hat die Schule neben der leistungsgerechten Selektion und Allokation die Aufgabe der Persönlichkeitsbildung. Das bedeutet für die Lesefähigkeit, dass sie alle Kinder und Jugendliche in ihrer individuellen Lesesozialisation unterstützen und ihnen eine Förderung entsprechend des Standes ihrer Lesefertigkeiten ermöglichen soll. Dadurch kann die Fortsetzung der Bildungsbenachteiligung von Kindern mit weniger literalen Erfahrungen gestoppt werden.¹⁸⁷

Eine genaue und theoriegeleitete Bestimmung der Systematik des Problembereichs in Bezug auf die Lesekompetenz ist notwendig und bildet die Grundlage für die Auswahl von entsprechenden Verfahren. Erfolgt keine Erhebung vorab, so liegt es nahe, dass sich Lehrerinnen und Lehrer in die Umsetzung diverser Verfahren und Handreichungen flüchten und die Aufgaben eines Methodentrainings lediglich abarbeiten, ohne diese planvoll und zielgerichtet einzusetzen. Denn Methoden

¹⁸⁵ Vgl. Rosebrock/Nix: Lesedidaktik, S. 113.

¹⁸⁶ Vgl. ebd., S. 113ff.

¹⁸⁷ Vgl. Philipp: Lesesozialisation in Kindheit und Jugend, S. 143.

erweisen sich nur dann für das individuelle Lernkonzept als sinnvoll, wenn sie hilfreich für die Erledigung von Aufgaben und das Erreichen von Zielen erlebt werden.¹⁸⁸

2.2.3. Struktureller und finanzieller Aufbau der außerschulischen Institutionen der Leseförderung

Bevor auf das Angebot der ausgewählten und außerschulischen Institutionen der Leseförderung eingegangen wird, werden die grundlegenden Unterschiede hinsichtlich ihres Aufbaues und der Ressourcen zusammengefasst.

Die Leseinitiative wird vom Land Niederösterreich getragen und beschäftigt zwei Mitarbeiterinnen, die mit den Arbeitsbereichen Social Media, Konzeptentwicklung und Vermittlung sowie der Vergabe von Förderungen betraut sind (vgl. J: Z. 29-57). Den Hauptträger der beiden ausgewählten Bibliotheken stellt die jeweilige Gemeinde dar. Laut Bibliothekarin H sind in Bibliothek 1 fünf Mitarbeiterinnen tätig, wobei vier davon geringfügig angestellt sind und eine Person ehrenamtlich mitarbeitet. Mindestens zwei Mitarbeiterinnen sind während der Öffnungszeiten anwesend und jede betreut einen bestimmten Bereich (vgl. H: Z. 21-30). Das Bibliotheksteam der Bibliothek 2 setzt sich aus 16 ehrenamtlichen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern zusammen, die sich in den Öffnungszeiten abwechseln und selbst eine Aufgabe übernommen haben, beispielsweise das Katalogisieren der Medien oder die Literaturvermittlung und Zusammenarbeit mit Bildungsinstitutionen (L: Z. 20-32).

Alle befragten Institutionen werden durch öffentliche Gelder seitens der zuständigen Gemeinden bzw. des Landes Niederösterreich finanziert. Gewissermaßen sind sie dadurch von der jeweiligen politischen Situation bzw. dem Budget abhängig, welches von der Regierung für den kulturellen Bereich veranschlagt wird. Das führte beispielsweise dazu, dass das Team der Leseinitiative *ZeitPunktLesen* in den letzten Jahren verkleinert wurde. Außerdem sind die beiden Bibliotheken auf weitere Subventionen, die sie unter anderem über die Servicestelle „Treffpunkt Bibliothek“ des Landes Niederösterreich und den Büchereiverband Österreichs (BVÖ) beantragen können, angewiesen. Dementsprechend wird das Angebot stark von den finanziellen Mitteln und in weiterer Konsequenz von den personellen Ressourcen beeinflusst, die

¹⁸⁸ Vgl. Steitz-Kallenbach, Jörg: Die lesende Schule. Leseförderung nach PISA im Zeichen nationaler Bildungsstandards. In: Gläser, Eva; Franke-Zöllmer, Gitta (Hg.): Lesekompetenz fördern von Anfang an. Didaktische und methodische Anregungen zur Leseförderung (Baltmannsweiler: Schneider Verlag 2005) S. 90-100. Hier S. 94.

der Institution zum jeweiligen Zeitpunkt zur Verfügung stehen. Nichtsdestotrotz sind bei der Leseinitiative nur die Workshops kostenpflichtig, die von Lehrpersonen gebucht werden können. Darüber hinaus unterstützt die Initiative Schulen finanziell bei der Umsetzung von Autorenlesungen, sofern die Lehrpersonen dafür ansuchen. Der Büchereiausweis, der jährlich zu begleichen ist, kostet acht Euro (Bibliothek 1) bzw. zehn Euro (Bibliothek 2) für Kinder und Jugendliche bis zum 18. Lebensjahr. Der Familienpass, der von allen Familienmitgliedern genutzt werden kann, beläuft sich jährlich auf 30 Euro in beiden Büchereien. In diesen Büchereien sind ehrenamtliche Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter ein fixer Bestandteil des Teams. Im Falle der Bibliothek 2, die über keine hauptamtlichen Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter verfügt, sind sie für das Bestehen der Institution unerlässlich. In diesem Sinne stecken diese Ressourcen und nicht zuletzt das persönliche Engagement der Beteiligten den Rahmen bzw. die Grenzen des Angebots der Institution ab.

Gleichzeitig erweisen sich laut Christine Garbe diese personellen Einflüsse von Eltern, Großeltern, Freundinnen und Freunden, Lehrpersonen, Buchhändlerinnen und Buchhändlern, Bibliothekarinnen und Bibliothekaren usw. als essentiell für das Lesen in allen Phasen der individuellen Entwicklung. Folglich seien Investitionen der Gesellschaft in nötiges Personal wichtig, da sie sich ansonsten zukünftige materielle Investitionen ersparen könne, „denn Bücher leben nur, wenn sie von Menschen angeeignet und vermittelt werden.“¹⁸⁹ Ihr Appell bezieht sich darauf, dass nicht nur die Versorgung mit Medien bedeutsam ist, sondern sich auch die persönlichen Beziehungen und Kontakte in diesem Zusammenhang auf das Leseverhalten und die Lesekultur einer Gesellschaft förderlich auswirken. Damit diese persönlichen Einflüsse stattfinden können, müssen jedoch entsprechende personelle Ressourcen unter anderem in Bibliotheken bereitgestellt werden. Das Angebot, das in den ausgewählten, außerschulischen Institutionen dennoch für Schülerinnen und Schüler der Sek. 1 besteht, wird nachfolgend angeführt.

2.2.4. Beschreibung der außerschulischen Maßnahmen

Die außerschulischen Institutionen der Leseförderung bieten Angebote, die mehrheitlich den Bereich der Leseanimation betreffen. Allerdings beziehen sich diese vor allem auf Schülerinnen und Schüler der Primarstufe.

¹⁸⁹ Garbe: Lesekompetenz als Schlüsselqualifikation, S. 34.

Getreu ihrem Leitspruch „Lesen ist mehr.“ möchte die Leseinitiative *ZeitPunktLesen* die Lesemotivation mittels Workshops, Veranstaltungen und verschiedenen regelmäßigen Aktionen fördern (vgl. J: Z. 16ff). Nichtsdestotrotz ist es das Ziel, dass Kinder und Jugendliche wieder mehr lesen und mehr Interesse daran haben (vgl. J: Z. 86f). Die Leseanimation zeichnet sich auch in den verschiedenen Angeboten der Leseinitiative ab. Im Zuge der Aktion *Leos Lesepass* werden Lesepässe an alle Volks- und Sonderschulen in Niederösterreich gesendet, welche die Kinder zum Lesen und Ankreuzen des Passes bezüglich ihrer Lesevorlieben anregen sollen. Unter den Teilnehmerinnen und Teilnehmern werden im Anschluss Preise verlost (vgl. J: Z. 90-97). Jährlich stellt die Leseinitiative auch ein Konzept für eine themenspezifische Lesenacht sowie Sticker und Plakate kostenlos auf ihrer Homepage zur Verfügung, die für die Durchführung beantragt werden können (vgl. J: Z. 102-113). Die Förderung *auserlesen* in der Höhe von 150 Euro kann einmal im Jahr von allen niederösterreichischen Pflichtschullehrpersonen für Autorenlesungen beantragt werden. In den Sommermonaten veranstaltet die Leseinitiative Lesepicknicks in verschiedenen niederösterreichischen Gemeinden, die den Familien die Bedeutung des gemeinsamen Lesens vermitteln sollen (vgl. J: Z. 219-222). Außerdem werden Workshops zu unterschiedlichen Themen (Fake News, New York, Dschungel und Alphabet) für Kinder und Jugendliche angeboten (vgl. J: Z. 128ff). Hierbei stehe jedoch laut der Informantin nicht die Lesemotivation, sondern die Wissensvermittlung im Vordergrund (vgl. J: Z. 223-226).

Bibliothekarinnen H gibt an, dass die Leseförderung von Kindern grundsätzlich wichtig sei, allerdings gestaltet sie sich bei Jugendlichen schwierig. Die Bibliothek versucht, das Lesen mit einem Angebot an ansprechenden Medien, wie etwa Comics für Nichtleserinnen und -leser bzw. durch persönliche Leseempfehlungen für Kinder und deren Familien zu fördern (vgl. H: Z. 73-83). Regelmäßig suchen Schulklassen der Volksschule und Kindergartengruppen die Bibliothek auf. Jede Woche kommt ein anderer Jahrgang der Volksschule in die Bücherei, sodass jede Klasse alle vier Wochen zu Besuch ist. Dafür hat die Bibliothek jeden Montag offiziell immer von 10 bis 12 Uhr geöffnet, wobei die Klassen bereits ab 7:30 Uhr anwesend sind (vgl. H: Z. 44-48).

Freude am Lesen und an Büchern, sowie dass die Kinder die Bibliothek gerne aufsuchen und ein positives Gefühl initiiert wird, definiert Bibliothekarin L als Ziele der Bibliothek (vgl. L: Z. 67-70). Aufgrund dessen wird in der Bibliothek das Projekt

Buchstart umgesetzt, welches den Eltern zur Geburt oder wenn sie in den Ort ziehen, einen kostenlosen Familienpass zum Kennenlernen der Bibliothek ermöglicht (vgl. L: Z. 72-75). Daneben fährt eine Mitarbeiterin regelmäßig mit Bücherkisten in zwei Kindergärten in der Umgebung und bietet den Kindern Bücher an, die sie sich ausborgen bzw. anschließend wieder bei ihr retournieren können. Außerdem stattet der Kindergarten der Bücherei einmal jährlich sogar einen Besuch ab (vgl. L: Z. 77-79). Mit der örtlichen Volksschule besteht eine regelmäßige Kooperation, da die Klassen alle sechs Wochen zum Ausleihen von Büchern und für kleine Angebote in die Bibliothek kommen und dort von einer Mitarbeiterin betreut werden (vgl. L: Z. 89-94)

Die *ARGE Lesen* möchte als offizielle Institution der Bildungsdirektion Niederösterreich vor allem Pflichtschullehrpersonen die Bedeutung des Lesens verdeutlichen und stellt dafür Unterstützungs- und Informationsmaterialien auf ihrer Homepage zur Verfügung. Sie entwickelt und initiiert Aktionen, wie z.B. Wettbewerbe oder die Auszeichnung *LeseKulturSchule*, die von der Schulleitung bzw. von den Lehrpersonen aufgegriffen und durchgeführt werden sollen. Zudem versendet sie regelmäßig einen Newsletter und begleitet auf diese Weise die Schulen im Bereich Lesen durch das Schuljahr (vgl. K: Z. 32-43).

2.2.5. Analyse der außerschulischen Maßnahmen

Während es sich bei der *ARGE Lesen* nicht um eine Institution handelt, die konkrete Maßnahmen der Leseförderung im Sinne der direkten Leseförderung nach Kerstin Keller-Loibl und Susanne Brandt bereitstellt¹⁹⁰, beabsichtigen die Leseinitiative *ZeitPunktLesen* und die beiden Büchereien mit ihren Angeboten hauptsächlich die Stärkung der Freude am Lesen und der Motivation der Kinder und Jugendlichen. Ausgehend von diesem Verständnis lassen sich einige Parallelen zum Konzept der Leseanimation ziehen. Laut Rosebrock und Nix wird diese im deutschsprachigen Raum häufig synonym mit der Lesemotivation verwendet. Sie verstehen darunter die verschiedensten Methoden zur „Steigerung der Lesemotivation und der Leselust“ durch die Aufbereitung und Inszenierung von Werken, kurzum die „Verlockung zum Lesen“.¹⁹¹ Im Zuge der Leseanimation werden Bücher und das Lesen im Allgemeinen beworben. Dabei soll vermittelt werden, dass durch die Lektüre spezifische Interessen

¹⁹⁰ Vgl. Keller-Loibl/Brandt: Leseförderung in öffentlichen Bibliotheken, S. 16f.

¹⁹¹ Rosebrock/Nix: Grundlagen der Lesedidaktik, S. 111.

gestillt sowie Genusserfahrungen gemacht werden können. Aus diesem Grund ist das Ziel der Leseanimation für das spätere Lesen zu motivieren.¹⁹² In Anbetracht des „Mehrebenenmodells des Lesens“ von Cornelia Rosebrock und Daniel Nix werden durch die Maßnahmen der Leseanimation die Subjektebene und die soziale Ebene des Lesens zunehmend gefördert, nämlich die Lesemotivation, das Selbstkonzept als Leserin/ Leser und die Anschlusskommunikation.¹⁹³ Zusätzlich wird die motivationale Dimension des Lesens im umfassenden Lesekompetenzbegriff von Bettina Hurrelmann erwähnt (siehe Kapitel 1.2.). Die Prozessebene, welche die kognitiven Fähigkeiten beim Lesen umfasst, bleibt sowohl von der Leseinitiative als auch von den Bibliotheken unberücksichtigt. Dementsprechend laufen Konzepte der Leseanimation Gefahr, die lesesozialisatorischen Unterschiede und Kompetenzdefizite auf der Prozessebene von Schülerinnen und Schülern zu vernachlässigen. Verfügen die Heranwachsenden über keinen positiven Bezug zu Büchern und besitzen sie die Fähigkeit zur selbstgesteuerten Lektüre nicht, so werden sie durch ansprechende Inhalte und Veranstaltungen wohl kaum zum Lesen motiviert.¹⁹⁴ Aufgrund dessen ist die Herstellung eines Bezugs zur Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler unerlässlich, der durch einen erfahrungs- und lebensweltbezogenen Austausch über das Gelesene vermittelt werden kann.¹⁹⁵

An der Schnittstelle zwischen der Primar- und Sekundarstufe zeigt die Erhebung den größten Handlungsbedarf in der Zusammenarbeit von Schulen mit außerschulischen Institutionen der Leseförderung. Die Ergebnisse zeigen deutlich, dass die Leseinitiative *ZeitPunktLesen* und die beiden öffentlichen Bibliotheken ihren Fokus auf die Leseförderung, vor allem auf die Angebote für Kinder unter zehn Jahren, legen. Während die Leseinitiative jährlich die Lesepässe für die Primarstufe herausgibt, besteht keine vergleichbare Aktion für die Sek. 1. Überdies eignen sich auch die Konzepte der Lesenächte insbesondere für die Durchführung in den Volksschulen. Die Workshops, die auch für die Sek. 1 angeboten werden, dienen weniger der Leseförderung, sondern eher der Vermittlung von themenspezifischem Wissen. Ein ähnliches Bild zeichnet sich bei den beiden Bibliotheken ab: Sie arbeiten mit Kindergärten und Volksschulen teilweise bereits langjährig in Form von regelmäßigen Bibliotheksbesuchen oder der Zusammenstellung von Bücherkisten miteinander

¹⁹² Vgl. ebd., S. 111f.

¹⁹³ Vgl. ebd., S. 111f.

¹⁹⁴ Vgl. ebd., S. 115.

¹⁹⁵ Vgl. ebd., S. 112f.

zusammen. Jedoch enden diese regelmäßigen Kooperationen mit Bildungsinstitutionen mit dem Abschluss der Primarstufe, weil sie in der Sek. 1 nicht fortgeführt werden. Diese Tatsache begründen beide Bibliothekarinnen mit der eigenen Schulbibliothek der Neuen Mittelschulen (vgl. H: Z. 99, L: Z. 118). Bibliothekarin H gibt zudem an, dass sich die Zusammenarbeit mit der Volksschule „einfach so eingebürgert [hat], dass sie immer gekommen sind und das ist so und ich denke die Lehrer sind auch sehr zufrieden.“ (H: Z. 108f) Die befragten Lehrerinnen und Bibliothekarinnen berichten lediglich von sporadischen oder punktuellen Besuchen der Büchereien - meistens in Form von Bibliotheksführungen - mit den Klassen der Sek. 1.

Allerdings weisen die Erkenntnisse der Lesesozialisationsforschung (siehe Kapitel 2.2.) darauf hin, dass sich Kinder etwa vom sechsten bis zum zwölften Lebensjahr in der Phase der lustvollen Kinderlektüre befinden und weitgehend autonom lesen, wenn sie bis dahin ein lesebezogenes Selbstkonzept entwickeln konnten. Äußere Einflussfaktoren, wie beispielsweise Büchereien oder Lesebusse, sind als Lieferanten für einen kostenlosen Lesestoff bedeutsam.¹⁹⁶ Abgesehen davon ist mit dem Beginn der Pubertät eine Transformation des Leseverhaltens der Jugendlichen fällig. In dieser Phase erweisen sich ein anregender äußerer Kontext der Jugendlichen als förderlich und die Ausschöpfung der vielen Möglichkeiten außerschoolischer Leseförderung als sinnvoll.¹⁹⁷ In diesem Sinne erweist sich der Abbruch der Zusammenarbeit mit Bildungsinstitutionen mit dem Wechsel der Kinder in die Sek. 1 als problematisch für die zu diesem Zeitpunkt längst noch nicht abgeschlossene Lesesozialisation der Heranwachsenden. Eine durchgängige, systemische Leseförderung über alle Schulstufen hinweg wäre erstrebenswert. Bildungsangebote in der Schule und in der außerschoolischen Lebenswelt von Kindern und Jugendlichen würden dann nicht bloß nebeneinander existieren, sondern in Beziehung zueinander treten. Somit wäre die Anschlussfähigkeit der Bildungsprozesse innerhalb und außerhalb der Schule gegeben.¹⁹⁸

¹⁹⁶ Vgl. Garbe et al.: Texte lesen, S. 198.

¹⁹⁷ Vgl. Garbe: Lesekompetenz als Schlüsselqualifikation, S. 32ff.

¹⁹⁸ Vgl. Rakhkockhine, Anatoli: Nicht am Schüler vorbei kooperieren! Berücksichtigung der bestehenden Kontakte der Schüler zu Einrichtungen und Personen im außerschoolischen Bereich der Auswahl von Kooperationspartnern der Schule. In: Bildung und Erziehung. Jg. 2006, H. 3, S. 323-336. Hier S. 323.

2.2.6. Verbesserungsmöglichkeiten

Es wäre wünschenswert, wenn zum einen die mit der Primarstufe bestehenden, intensiven Partnerschaften von Volksschulen mit öffentlichen Bibliotheken in der Sekundarstufe fortgesetzt werden würden. Schulbibliotheken sind kein Ersatz für den Zugang zu öffentlichen Bibliotheken. Im Zuge der Leseanimation könnten Lehrpersonen die Leseinitiative bzw. öffentliche Bibliotheken als Institutionen der außerschulischen Leseförderung im Unterricht aufgreifen und auf die Zusammenarbeit mit ihnen setzen. Unter anderem können handlungs- und produktionsorientierte Methoden, wie z.B. die Gestaltung einer Leseschachtel, die Lehrerin E und G umsetzen, in öffentlichen Bibliotheken ausgestellt werden.

Zum anderen wäre es sinnvoll, wenn die Büchereien und die Leseinitiative ihr Angebot für Jugendliche erweitern oder miteinander vernetzen. Beispielsweise könnte meines Erachtens die Leseinitiative einen Lesepass - angelehnt an die Aktion *Leos Lesepass*, die sich vor allem an ein jüngeres Publikum richtet - für die Schülerinnen und Schüler der Sek. 1 ins Leben rufen. Nach dem Vorbild der bestehenden Aktion könnte darin auch das Verständnis eines erweiterten Lesebegriffs einfließen, was im Allgemeinen als große Stärke der Leseinitiative hervorzuheben ist. Attraktive Preise könnten die Jugendlichen im Zuge einer altersentsprechenden Aktion zum Lesen motivieren. Dadurch könnte der Institution die Überwindung der reinen Fokussierung auf die Zielgruppe der Primarstufe gelingen, welche die Informantin selbstkritisch erwähnt (vgl. J: Z. 316f).

2.3. „Für viele ist das Lesen nichts Ansprechendes.“ (A: Z. 108) - Beschreibung und Analyse der Herausforderungen für die Leseförderung

Die von den Interviewpartnerinnen beschriebenen Herausforderungen der Leseförderung lassen sich unter den folgenden Aspekten zusammenfassen:

2.3.1. Lesemotivation

Die mangelnde Motivation der Schülerinnen und Schüler für das Lesen und die Schwierigkeit der Leseanimation wird von fünf Lehrerinnen thematisiert. Lehrerin D führt an, dass die Hälfte ihrer Schülerinnen und Schüler Lesehausaufgaben nicht erledigt (vgl. D: Z. 171f). Lehrerin F bemerkt, dass ihren Schülerinnen und Schülern die Freude am Lesen fehlt und es daher schwierig ist, ein Buch zu finden, das sie generell anspricht (vgl. F: Z. 63f). Sie sieht das größte Problem darin, dass die Kinder überhaupt zum Buch gebracht werden, da sie die positiven Seiten des Lesens nicht kennen (vgl. F: Z. 68-71). Lehrerin C ist der Ansicht, dass die Bereitstellung eines entsprechenden Lesestoffes und die Vorbildhaltung der Lehrperson als bedeutend für die Lesemotivation der Kinder zu sehen ist. Sie schlägt deshalb die Zusammenarbeit mit öffentlichen Bibliotheken vor, um die Auswahl an Büchern vergrößern zu können (vgl. C: Z. 64-70). Darüber hinaus betont sie die Beziehung zwischen Schülerinnen und Schülern sowie der Lehrperson:

Wenn die Beziehung passt, funktioniert auch das, dann nehmen sie auch Tipps an. Ich verborge auch manchmal meine privaten Bücher an Schüler. (...) auch die Mundpropaganda ist sehr wichtig. Wenn ein Schüler das dann weiterempfiehlt, ist es ganz super. (C: Z. 80-86)

Aus dem Zitat geht hervor, welchen enormen Einfluss Erwachsene und insbesondere auch die Peergroup auf das Leseverhalten von Jugendlichen haben. Vor allem in der Pubertät und bei der Überwindung der sogenannten Lesekrise sind Freunde und Freundinnen für die intrinsische Lesemotivation und die Häufigkeit der Lektüre von Sachbüchern und Zeitschriften maßgebend.¹⁹⁹ Das vielfältige Medienangebot von öffentlichen Bibliotheken sowie leseanimierende Events von außerschulischen Institutionen könnten die Lesemotivation der Schülerinnen und Schüler fördern. Abgesehen davon könnten dadurch die Lehrpersonen bei der Bewältigung der

¹⁹⁹ Vgl. Philipp: Lesesozialisation in Kindheit und Jugend, S. 138.

Herausforderung der Lesemotivation der Jugendlichen unterstützt werden, sofern die Schülerinnen und Schüler die notwendigen Lesefertigkeiten bereits besitzen.

2.3.2. Lesefertigkeiten

Allerdings betonen einige Lehrerinnen das mangelnde Leseverständnis ihrer Schülerinnen und Schüler. Laut Lehrerin B liegt das größte Problem darin, dass die Schülerinnen und Schüler zwar lesen können, aber nicht verstehen, was sie gelesen haben (vgl. B: Z. 94f). In diesem Zusammenhang stellt Lehrerin D fest, dass, wenn ein Lesepass für zu Hause angelegt wird, die Überprüfung, ob der Inhalt des Gelesenen verstanden wurde, in der Schule schwierig sei. Im Unterricht fehle ihr schlicht die Zeit dafür (vgl. D: Z. 162-171). Zudem müsse Selbstständigkeit sowie Selbstverantwortung an die Schülerinnen und Schüler zurückgegeben werden (vgl. D: Z. 175ff). Haben die Schülerinnen und Schüler mit dem Leseverständnis Schwierigkeiten, so ist es notwendig, dass die Lehrpersonen mit der Leseförderung auf der Prozessebene ansetzen. Zur Förderung des Textverständnisses eignet sich die Vermittlung und Anwendung von Lesestrategien, während die von der Lehrerin erwähnte Maßnahme des Lesepasses auf die Leseanimation abzielt und die Motivation, aber nicht die kognitive Dimension des Lesens, fördert.²⁰⁰ Interessanterweise wird die Umsetzung der 5-Schritt-Lesemethode²⁰¹ im Unterricht als Beispiel für Lesestrategien nur von einer Lehrerin erwähnt, obwohl die empirische Wirksamkeit der Vermittlung dieser Lesetechnik unter anderem bei Schwierigkeiten mit dem Textverstehen durch mehrere Studien bewiesen ist – vorausgesetzt, dass alle Schritte absolviert werden.²⁰²

2.3.3. Rahmenbedingungen der Schule

Lehrerin E empfindet hingegen die Rahmenbedingungen der Leseförderung an ihrer Schule als Herausforderung. Laut ihr wäre es am besten, mehrmals pro Woche eine halbe Stunde zu lesen, allerdings müsse sie sich in der Einteilung der Leseförderstunden an die Busverbindungen der Kinder halten, weil diese sonst nicht

²⁰⁰ Vgl. Rosebrock/Nix: Grundlagen der Lesedidaktik, S. 73, 130.

²⁰¹ Die 1948 entwickelte „SQ3R“ Technik geht auf Robinson zurück und ist im deutschsprachigen Raum als „5-Schritt-Lesemethode“ bekannt. Hierbei werden fünf basale Lesetechniken zu einem Ablauf vereint. Die Buchstaben des englischsprachigen Titels ergeben zugleich die Anfangsbuchstaben der Einzeltechniken: Survey (Text überfliegen, Überblick erhalten, Vorwissen aktivieren), Question (Fragen an den Text formulieren), Read (Text lesen und durcharbeiten), Recite (Inhalt danach in eigenen Worten zusammenfassen), Review (Überprüfung des Gelesenen durch die Wiederholung der ersten vier Schritte für einen Gesamtüberblick). (vgl. ebd., S. 76f).

²⁰² Vgl. ebd., S. 77.

nach Hause kommen würden. Außerdem sei die Motivation seitens der Schülerinnen und Schüler für die Leseförderung, die zusätzlich zum regulären Unterricht stattfindet, eher gering. Aus diesem Grund wäre die Förderung während des regulären Unterrichts durch den vermehrten Einsatz von „freiem, offenen Unterricht, das ist aber schwer unterzubringen“ optimaler. (E: Z. 101ff). In diesem Sinne zeigt Andrea Bertschi-Kaufmann in ihrem Artikel *Offene Formen der Leseförderung* konkrete Anregungen auf, wie diese im Unterricht umgesetzt werden können. Neben der sogenannten Freien Lesestunde führt sie eine großzügige Vorlesepraxis und das attraktive Ausgestalten von Lesesituationen an und zielt hierbei auf eine Habitualisierung des Lesens ab.²⁰³ Dafür müssen den Lehrpersonen konkrete Umsetzungsmöglichkeiten offener Leseförderung nahegebracht werden, damit sie diese in ihren Unterricht einbinden können.

2.3.4. Digitale Veränderungen

Eine weitere Herausforderung stellen digitale Veränderungen dar. In diesem Zusammenhang sprechen die Lehrerinnen A und G die Konkurrenz des Buches zu anderen Medien an. Häufig fehle den Kindern die Geduld für das Lesen, da sie die ständige und schnelle Unterhaltung durch digitale Medien gewöhnt seien (vgl. G: Z. 116-120). Laut Lehrerin C könne das Lesen von technischen Geräten, wie dem Handy oder dem Tablet, ermöglicht werden (vgl. C: Z. 64f). Die digitale Bildung als Herausforderung im Unterricht spricht auch die Informantin der *ARGE Lesen* an. Lehrpersonen müssen diese als Unterrichtsprinzip wahrnehmen und nicht bloß zur Beschäftigung der Schülerinnen und Schüler einsetzen (vgl. K: Z. 264-267).

Die Berücksichtigung der alltäglichen Lesegewohnheiten und der neuen vernetzten sowie interaktiven Kommunikationsformen der nachwachsenden Generation in der Leseförderung ist unabdinglich. Denn das Lesen beschränkt sich heutzutage nicht nur auf schriftliche Texte, sondern wird durch multimediale oder interaktive Elemente angereichert. Angesichts der zunehmend digitalen und vernetzten Medienwelten beinhaltet die Leseförderung demnach auch die Medienbildung.²⁰⁴ Das Lesen im Medienverbund, das unter anderem den Einbezug von Filmen, Hörbüchern und Apps

²⁰³ siehe Bertschi-Kaufmann, Andrea: Offene Formen der Leseförderung. In: dies.; Graber, Tanja (Hg.): Lesekompetenz-Leseleistung-Leseförderung. Grundlagen, Modelle und Materialien (Seelze: Klett und Kallmeyer 2016⁶) S. 170-181.

²⁰⁴ Vgl. Keller-Loibl/Brandt: Leseförderung in Öffentlichen Bibliotheken, S. 13.

bezeichnet, ist eine Konsequenz der digitalen Veränderungen und lässt sich auf unterschiedliche Weise umsetzen.²⁰⁵

2.4. „Schwer, weiß ich jetzt nichts (...) aber wenn Sie welche haben oder Informationen, dann würde ich mich darüber freuen.“ (C: Z. 109ff) - Angebote außerschulischer Leseförderung

In dem Zitat wird bereits die erste Problemstellung deutlich: die mangelnden Informationen über außerschulische Institutionen der Leseförderung im Bezirk Melk. Zwei Lehrerinnen geben an, dass ihnen keine Angebote bekannt seien, da diese medial wahrscheinlich nicht so präsent seien (vgl. C: Z. 109ff) bzw. dass sie „leider sehr schlecht informiert“ sind (F: Z. 88). Die Lehrperson C äußert dezidiert den Wunsch nach diesbezüglichen Informationen. Grundsätzlich muss darauf hingewiesen werden, dass es, wie bereits erwähnt, schwierig war überhaupt Lehrpersonen für die Interviews zu gewinnen. Dementsprechend meldeten sich jene Lehrerinnen für das Gespräch, die entweder ohnehin sehr engagiert im Bereich der Leseförderung sind und in ihrer Schule als „Expertinnen“ dafür gelten, oder jene, zumeist jüngere Lehrpersonen, die von Seiten ihrer Direktion ausdrücklich darum gebeten wurden. Ihre Erfahrungen und Motivation für die Zusammenarbeit mit außerschulischen Institutionen divergieren daher stark. Einen anderen Aspekt bezüglich außerschulischer Institutionen wirft Lehrerin G auf: „Das ist schwierig, weil unsere Schule so gut wie nichts davon machen möchte.“ (G: Z. 149) Sie beklagt sich über die ablehnende Haltung in ihrem Kollegium gegenüber diesen Angeboten, die sie persönlich gerne öfter in ihrem Unterricht inkludieren würde.

Von sich aus erwähnen die Lehrpersonen am häufigsten Lesungen von Autorinnen und Autoren sowie den Besuch von öffentlichen Bibliotheken als Angebote außerschulischer Leseförderung, die sie im Unterricht nutzen. Im Zusammenhang mit den Lesungen erwähnt Lehrerin A, dass diese sogar vom Land Niederösterreich gefördert werden (vgl. A: Z. 144f). Zudem antwortet sie, dass ihr Direktor ihr E-Mails von *ZeitPunktLesen* und „Erlesen“ „mit verschiedensten Methoden der Leseförderung,

²⁰⁵ siehe Institut für Bildungsanalysen Baden-Württemberg: Übersicht. Lesen im Medienverbund. Online unter: <https://www.schule-bw.de/themen-und-impulse/ideenpool-lesen/lesen-und-digitale-medien> (abgerufen am 25.06.2019).

Tandemlesen oder Übungen für die Blickspanne“ weiterleitet (A: Z. 150f). An dieser Stelle ist unklar, ob die Lehrperson tatsächlich den Newsletter der Leseinitiative erhält, da die von ihr beschriebenen E-Mails mit den verschiedensten Methoden der Leseförderung vermutlich von der *ARGE Lesen* stammen. Ansonsten kommen die Leseinitiative *ZeitPunktLesen* und ihre Aktion „auserlesen“ namentlich in diesem Zusammenhang jedoch in keinem weiteren Interview seitens der Lehrpersonen zur Sprache. Es wird daher deutlich, dass die Leseinitiative *ZeitPunktLesen* bzw. ihr Markenname unter den Lehrpersonen kaum bekannt ist, während hingegen die Lesungen von Autorinnen und Autoren bzw. die Förderung von wesentlich mehr Lehrpersonen erwähnt werden.

Lehrperson G antwortet, dass sie eine Buchausstellung sowie Vorführungen und Kindervormittage im Festspielhaus oder im Landesmuseum in St. Pölten kenne und sie jedes Jahr überlege, diese zu besichtigen bzw. daran teilzunehmen. Allerdings stellen die Kosten für den Bus, der für die Anfahrt benötigt werden würde, ein großes Hindernis dar (vgl. G: Z. 151ff). Sie merkt außerdem kritisch an, „aber wir fahren wirklich nirgends hin. Da heißt es sofort, wenn irgendetwas vorgeschlagen wird, das machen wir nicht.“ (G: Z. 165f)

Öffentliche Bibliotheken als Institutionen außerschulischer Leseförderung im Bezirk Melk thematisieren vier Lehrpersonen. Auf die Formen der Kooperation zwischen Lehrpersonen und Büchereien wird im Folgenden näher eingegangen (siehe Kapitel 2.5.1). Zudem möchte Lehrerin G den Besuch der Stadtbibliothek mit ihren Schülerinnen und Schülern um die Stiftsbibliothek erweitern. Dieses Vorhaben konnte sie allerdings noch nicht umsetzen, weil sie damit auf Widerstände im Kollegium stoße (vgl. G: Z. 203ff). Sie möchte dadurch den Horizont der Kinder erweitern und ihnen die Fülle an Literatur und unterschiedlichen Interessensgebieten zeigen, die dort vorhanden sind (vgl. G: Z. 254-257).

Drei Lehrerinnen berichten von ihrer Teilnahme mit Schulklassen an der Aktion *Adventgeschichten* von Radio Arabella (vgl. A: Z. 156f, B: Z. 124, D: Z. 339f). Die Schülerinnen und Schüler verfassen hierfür Weihnachtsgeschichten, welche von den Lehrpersonen gesammelt an den Radiosender gesendet werden. Anschließend werden die besten Texte ausgewählt und die Gewinnerinnen bzw. Gewinner dürfen ihre Geschichte im Radiostudio vorlesen. Zusätzlich wird jede dieser Weihnachtsgeschichten im Advent im Radio übertragen. Diese Aktion wurde jedoch

nicht genauer verfolgt, da eher die Textproduktion als die Leseförderung im Fokus steht.

Weitere Angebote, die von Lehrpersonen erwähnt werden, stellen die Jugendzeitschriften *Jung Österreich (JÖ)* und *TOPIC* bzw. des Österreichischen Buchklubs, das Angebot von *Zeitung in der Schule (ZiS)*²⁰⁶ bzw. das Test-Abo der *Kleinen Zeitung* bzw. der *Kleinen Kinderzeitung*²⁰⁷ dar. Abgesehen davon thematisiert Lehrerin G das Projekt einer Lehrerin, die mit ihrem Buch an die Schule herantreten ist. Hierbei sollten die Schülerinnen und Schüler als Leserinnen und Leser über soziale Medien am Buch aktiv mitarbeiten und dessen Fortsetzung beeinflussen. Trotzdem wurde das Projekt von der Schule nicht weiter verfolgt (vgl. G: Z. 156-164). Eine nähere Recherche bezüglich dieses Projekts blieb erfolglos.

2.4.1. Lesungen von Autorinnen und Autoren als Anknüpfungspunkt

Eine bedeutende Anschlussstelle für die Leseförderung im Verbund, die identifiziert werden konnte, stellen die sogenannten Autoren- und Autorinnenlesungen dar. Sie sind deshalb hervorzuheben, weil zum einen ihre Umsetzung im Unterricht von vier Lehrpersonen thematisiert wurde. Zum anderen gaben die Informantinnen der außerschulischen Institutionen an, dass sie mit Schulen der Sek. 1 im Falle von Lesungen kooperieren. Die Leseinitiative unterstützt Schulen und Kindergärten bei Lesungen und Workshops von Autorinnen und Autoren einmal jährlich finanziell und in den beiden Bibliotheken wurden in der Vergangenheit Lesungen ausgetragen, die sich an ein jugendliches Publikum richten - auch hierbei spielt die finanzielle Unterstützung der Schule durch die Bibliothek eine wesentliche Rolle. Somit können Büchereien als Austragungsort für Lesungen dienen bzw. sich an der Finanzierung beteiligen. Zusätzlich können sie für die Phase der Vor- und Nachbereitung genutzt werden.

Allerdings spricht Lehrerin B eine Schwierigkeit im Zusammenhang mit Lesungen an, die auch in der Literatur thematisiert wird. Sie äußert nämlich ihre Zweifel hinsichtlich der Nachhaltigkeit und Wirkung dieser Veranstaltungen für die Leseförderung:

²⁰⁶ Siehe online unter: <http://www.zis.at/>. (abgerufen am 04.04.2019).

²⁰⁷ Siehe online unter: <https://shop.kleinezeitung.at/meine-kleine/kleine-kinderzeitung-angebote>. (abgerufen am 04.04.2019).

Auch wir organisieren immer wieder Autorenlesungen bei uns an der Schule und laden Autoren ein. Ja, die Kinder sind begeistert, sie kaufen sich auch gerne die Bücher von den Autoren, nur die Begeisterung hält nicht lange an. Jetzt war die Autorenlesung, momentan sind sie begeistert, aber dass das dann längerfristig fruchtet, das ist schwierig, weil es so viele andere Sachen gibt, die Kinder mehr interessieren. (B: Z. 115-120)

Dass Lesungen von Autorinnen und Autoren ein Verfahren der Leseförderung sind und dadurch eine Vernetzung der erwähnten Ebenen der systemischen Leseförderung nach Bettina Hurrelmann (siehe Kapitel 3.2.) stattfinden kann, verdeutlicht Daniel Nix.²⁰⁸ Er führt am Beispiel von Lesungen vor, wie die Ebenen miteinander vernetzt werden können: Die Vorbereitung der Lesungen von Autorinnen und Autoren erfolgt zumeist im Deutschunterricht, insbesondere wenn diese von ganzen Schulklassen rezipiert werden und dabei ein literarischer Text vorgestellt wird. Wenn ein Sachbuch im Fokus der Lesung steht, bietet sich eine Kooperation mit dem entsprechenden Unterrichtsfach an. Weitere Absprachen zur Lesung können in Fachkonferenzen angesetzt werden. Zudem kann ein übergeordnetes Rahmenthema bestimmt werden, in das die jeweilige Lesung eingeordnet wird. Auch weitere Unterrichtsfächer können in die Vorbereitung und Durchführung eingebunden werden. In sämtlichen Gegenständen können „Begleitprodukte“ zur Lesung von den Lernenden angefertigt werden, die beispielsweise in einer Ausstellung gezeigt und auf dem Lesungsplakat vermerkt sowie im Vorfeld gezeigt werden. Die Schulöffentlichkeit kann durch Plakate und kleinen Ausstellungen zur Lesung bzw. dem Rahmenthema in die Veranstaltung integriert werden. In der Schulbibliothek können themenspezifische Buchausstellungen stattfinden.²⁰⁹ Über den schulischen Kontext hinaus kann eine Kooperation mit Buchhandlungen erfolgen, die beispielsweise einen zur Lesung passenden Büchertisch oder Schaufenster - gemeinsam mit den Schülerinnen und Schülern - gestalten. Des Weiteren kann die Zusammenarbeit mit Büchereien bezüglich thematischer Führungen angestrebt werden. Die außerschulische Kooperation umfasst auch die Öffentlichkeits- und Pressearbeit in Form von Berichten oder für die Suche nach Sponsoren der Lesung, bei der sich Schülerinnen und Schüler zumindest teilweise beteiligen können.²¹⁰ Durch die gewinnbringende Vernetzung der Ebenen, die Daniel Nix am Beispiel der Autorenlesung aufzeigt, wird die Realisierung einer lesekulturn Praxis an Schulen gefördert.²¹¹

²⁰⁸ Vgl. Nix: Literarisches Leben, S. 238.

²⁰⁹ Vgl. ebd., S. 238f.

²¹⁰ Vgl. ebd., S. 238f.

²¹¹ Vgl. Nickel-Bacon/Worbel: Lesekultur, S. 4.

Es genüge aus lesedidaktischer Perspektive nicht, sich lediglich um die Organisation der schulischen Literaturvermittlung zu kümmern. Im Kontext Schule sei die Vermittlung der systemischen Ebene literarischen Lebens ausschlaggebend. Infolgedessen müssen Einzelveranstaltungen in ein möglichst umfassendes lesedidaktisches sowie pädagogisches Konzept eingebettet werden.²¹² Demnach dürfen Lesungen von Autorinnen und Autoren von Lehrpersonen keineswegs als Selbstläufer für die Leseanimation der Schülerinnen und Schüler angesehen werden. Diese Veranstaltungen verleiten Heranwachsende, die über kein lesebezogenes Selbstkonzept verfügen, mit großer Wahrscheinlichkeit nicht zum Lesen. Die zuvor angeführten Bedenken über die Nachhaltigkeit von Lesungen von Lehrerin B (siehe Zitat S. 66) und die Aussage von Lehrerin A, dass Lesungen von Autorinnen und Autoren „Abwechslung in den Deutschunterricht und die Leseförderung“ bringen und sie bei den Schülerinnen und Schülern bewirken, dass sie „dann doch wieder eine Stunde über das Lesen nach[denken]“, spiegelt die Erkenntnisse des eben dargestellten fachdidaktischen Hintergrunds wieder. (A: Z. 235ff) Lesungen haben mehr Potential, als dass sie die Leseförderung abwechslungsreich gestalten, sondern können sich bei entsprechender Planung und Durchführung längerfristig positiv auf das Leseverhalten von Schülerinnen und Schülern auswirken. Ich appelliere deshalb an Lehrerinnen und Lehrer für Überlegungen im Zusammenhang mit der Einbettung von Lesungen in den schulischen Kontext. Überdies könnte seitens der Leseinitiative möglicherweise auch in Kooperation mit der *ARGE Lesen* neben den Förderungen auch Informationsmaterial für den nachhaltigen Einsatz der Lesungen bereitgestellt werden. Dadurch könnte die Umsetzung der Lesungen an den Schulen verbessert und die Förderungen als sinnvolle sowie wirksame Investitionen für die Leseförderungen gewährleistet werden.

Am Beispiel der Lesungen von Autorinnen und Autoren stellt Daniel Nix die folgenden sieben Prinzipien erfolgreicher Literaturvermittlung in der Schule auf: Erstens muss sich die Konzeptgestaltung an der Schülerin/ dem Schüler mit ihren/ seinen Interessen, Kompetenzstand und lesesozialisatorischem Hintergrund orientieren. Zweitens dürfen schwache Leserinnen und Leser nicht übersehen werden. Des Weiteren müssen die systemische Vernetzung der verschiedenen schulischen und außerschulischen Handlungsfelder der Leseförderung vorangetrieben sowie möglichst intensive

²¹² Vgl. Nix: Literarisches Leben, S. 243.

Kooperationen zwischen den beteiligten Akteuren forciert werden. Viertens benötigen Lesungen einen institutionalisierten und ritualisierten Charakter. Abgesehen davon ist eine professionelle Planung der Veranstaltungen unerlässlich, damit die Konzepte weiterhin genutzt und durch eine Evaluation verbessert werden können. Schlussendlich müssen leseanimierende Förderverfahren in das umfassende schulische Lesecurriculum miteinbezogen werden.²¹³ Diese Prinzipien lassen sich auch auf sämtliche Vermittlungsangebote im Zusammenhang mit außerschulischen Angeboten der Leseförderung übertragen und sollten bei ihrer Nutzung berücksichtigt werden. Hinsichtlich der systemischen Vernetzung der verschiedenen schulischen und außerschulischen Handlungsfelder der Leseförderung im Bezirk Melk ist anzumerken, dass die Kooperationen zwischen den Akteurinnen und Akteuren angesichts der bestehenden Formen ausbaufähig sind. Der Zusammenarbeit ist das nächste Kapitel gewidmet.

2.5. „Es ist irgendwie so, was man nicht kennt, kann man nicht nutzen.“ (C: Z. 199) - Zusammenarbeit mit ausgewählten Angeboten der Leseförderung

Die Nutzung der ausgewählten Angebote von Lehrpersonen wurde im Zuge der Interviews genauer hinterfragt. Alle befragten Lehrerinnen gaben an, dass sie noch nie an der Leseinitiative *ZeitPunktLesen* teilgenommen hätten. Lehrperson A erwähnt, dass eine Mappe mit Lesematerialien im Lehrerzimmer aufliegt und darin auch Unterlagen von *ZeitPunktLesen* vorhanden seien, die von den Lehrpersonen verwendet werden würden (vgl. A: Z. 205ff). Während einer Internetrecherche ist Lehrerin E schon einmal auf die Initiative gestoßen, sie kann jedoch nichts Genaueres dazu sagen (vgl. E: Z. 157ff), und auch Lehrerin F ist lediglich der Name bekannt (vgl. F: Z. 93). Die Informantin der Leseinitiative gab zudem an, dass vielen Lehrpersonen die Marke *ZeitPunktLesen* unbekannt sei und diese mit ihren Aktionen, wie z.B. den *Leos Lesepass*, nicht in Verbindung gebracht werden würde. Außerdem würde eine Befragung von Lehrerinnen und Lehrern der Volksschule anders ausfallen, da die Initiative ihre Zielgruppe erst jetzt auch auf Ältere ausweitet (vgl. J: Z. 302-207). In der Öffentlichkeit mache die Leseinitiative vor allem über ihre Webseite auf ihre Angebote

²¹³ Vgl. Nix: Literarisches Leben, S. 244.

aufmerksam sowie durch zwei verschiedene E-Mail-Newsletter bzw. Aussendungen zu speziellen Aktionen an alle Schulleitungen der Pflichtschulen Niederösterreichs. Allerdings merkt die Informantin an, dass das problematisch sei, weil viele Direktorinnen und Direktoren diese Informationen nicht weitergeben würden (vgl. J: Z. 275-291).

Deshalb erscheint es meines Erachtens bezüglich der Öffentlichkeitsarbeit sinnvoll, wenn die Lehrpersonen direkt von dem Programm der Leseinitiative *ZeitPunktLesen* erfahren, weil sie es dann möglicherweise intensiver nutzen würden. Dem könnte durch die Einrichtung eines Newsletters nachgekommen werden, der nicht an die Schulleitungen, sondern direkt an die Lehrpersonen gesendet wird. Es hat sich durch die Befragung gezeigt, dass die Lehrpersonen die Leseinitiative vielfach nicht kennen und ihr Angebot nicht wahrnehmen. Demzufolge ist anzunehmen, dass die Informationen nicht bis an die Basis zu den Lehrerinnen und Lehrern durchsickern und sie deshalb von ihnen nicht registriert werden. Zu betonen ist der Wunsch nach Informationen über entsprechende Angebote der Leseförderung, der explizit von einigen Lehrpersonen geäußert wird. Aufgrund dessen wären weitere Formen der Öffentlichkeitsarbeit, die das Programm der Leseinitiative unter den Lehrpersonen publik machen, anzudenken.

Die *ARGE Lesen* ist sechs Lehrpersonen ein Begriff, Lehrperson B gibt keine eindeutige Antwort, denn für sie sind die vielen Leseprojekte an ihrer Schule ausreichend (vgl. B: Z. 222). Die Lehrerinnen A, D, und G geben an, dass Materialien der *ARGE* in ihren Schulen vorhanden seien, auf die sie für die Lesestunde bzw. für ihren Unterricht zurückgreifen können. Drei Lehrerinnen nutzen die Homepage der *ARGE*, um sich aktuelle Informationen bezüglich des Lesens einzuholen, während weitere zwei Lehrerinnen die E-Mails der *ARGE* erwähnen.

2.5.1. Gütesiegel *LeseKulturSchule*

Weil das Gütesiegel eine bedeutende Aktion der Leseförderung in der Region ist, ist ihm ein eigenes Kapitel gewidmet. Bezüglich des Gütesiegels der *LeseKulturSchule*²¹⁴, das von der *ARGE Lesen* vergeben wird, überlegen drei der

²¹⁴ Der Erwerb des Gütesiegels *LeseKulturSchule* ist seit dem Schuljahr 2018/19 möglich und kann von den niederösterreichischen Pflichtschulen beantragt werden. Es kann für eine Dauer von zwei Jahren erworben werden. Der hierfür erstellte Kriterienkatalog bezieht sich auf die Neufassung des Leseerlasses sowie den Österreichischen Rahmenleseplan (ÖRLP) und dient als Grundlage für die nachhaltige Steigerung und Sicherung der Lesekompetenz. Bedeutend für den Erwerb des Zertifikats ist, dass alle Zertifizierungsgrundlagen des

befragten Lehrpersonen, ob ihre Schule dieses in Zukunft beantragen möchte. Während Lehrperson B erläutert, dass ihre Schule immer wieder Leseförderprogramme und sonstige Maßnahmen einreicht und sie festgestellt haben, dass sie 70 bis 80 Prozent der Anforderung bereits erfüllen und deshalb den Leseschwerpunkt beantragt haben (vgl. B: Z. 228-232), merkt Lehrerin C an, dass die Vorgaben hoch angesetzt sind und viele Punkte beinhalten, die abgearbeitet werden müssten. Zudem stelle die Motivation des ganzen Teams für das Projekt eine Schwierigkeit dar. Insbesondere für eine kleine Schule sei es um so schwieriger und fast nicht bewältigbar, wenn die Anforderungen tatsächlich umgesetzt und nicht nur angekreuzt werden, weil sich die Arbeit auf weniger Lehrpersonen verteile (vgl. C: Z. 119-138). Lehrerin D kritisiert, dass vor allem das Zusammenfassen der Maßnahmen hinsichtlich des Lesens, die an der Schule durchgeführt werden, sehr viel Arbeit bereitet (vgl. D: Z. 246). Gleichzeitig hält sie fest, „dass man oft nicht mehr wahrnimmt, welche Aktivitäten oder was man alles tut, aber man erfüllt dann im Prinzip schon Kriterien.“ (D: Z. 255-258). Laut ihr setzte die Schule mit dem Gütesiegel ein Zeichen nach außen, nämlich, dass das Lesen wichtig sei und zur Bewusstmachung der Bedeutung des Lesens beiträgt (vgl. D: Z. 250f). Die Informantin der *ARGE Lesen* stellt klar, dass die Auszeichnung eine Herausforderung für die Schulen sein soll und dass vielfältige Aspekte darin abgedeckt werden. Außerdem gliedern sich die Anforderungen des Zertifikats in Pflicht- und Wahlaufgaben. Insgesamt muss eine gewisse Punktezahl erreicht werden, welche allerdings nicht veröffentlicht wird, sodass kein Ranking der Schulen entsteht. Zudem könne sie sich vorstellen, dass kleinere Schulen vor allem bei der Einrichtung der Schulbibliothek besonders gefordert seien (vgl. K: Z. 200-214).

Im Zuge der Interviews wurde deutlich, dass einerseits die Motivation des Kollegiums für dieses Gütesiegel herausfordernd ist. Obwohl angenommen werden könnte, dass dies in kleineren Kollegien leichter zu schaffen sein müsste, kritisieren Lehrpersonen kleinerer Schulen ihre beschränkten Mittel und Möglichkeiten. Hier liegt meines Erachtens eine Benachteiligung dieser Schulen vor. Andererseits wurde der organisatorische Aufwand von Lehrpersonen angesprochen, der mit dem Beantragen des Gütesiegels verbunden ist. Möglicherweise müsste die *ARGE Lesen* angesichts

Kriterienkatalogs von der gesamten Schule erfüllt werden und bei den übrigen Kriterien eine bestimmte Punkteanzahl erreicht werden muss. Die Trägerorganisation stellt die *ARGE Lesen NÖ* dar, in Kooperation mit *Buchklub* und *ZeitPunktLesen*. Vgl. *ARGE Lesen: LeseKulturSchule*. online unter: <http://www.bildung-noe.gv.at/index.php/leseschule.html> (abgerufen am 26.06.2019).

dieser Kritikpunkte Modifikationen an dem Kriterienkatalog²¹⁵ bzw. dem damit verbundenen, organisatorischen Aufwand vornehmen.

2.5.2. Formen der Zusammenarbeit mit Bibliotheken

Zum einen äußert sich die Kooperation von Schulen mit öffentlichen Bibliotheken im Ausleihen von Büchern durch die Lehrperson für den Unterricht. Diese Form beschreibt Lehrperson C: Sie arbeitet selbst ehrenamtlich in einer öffentlichen Bibliothek und nimmt häufig Bücher von dort in den Unterricht mit (vgl. C: Z. 170f). Sie hat auch bereits in einer Bücherei angefragt, aber weil sich keine im Ort der Schule befindet, ist das Erreichen der Institutionen herausfordernd (vgl. C: Z. 171f).

Die zweite Form der Kooperation, die in den Interviews thematisiert wurde, stellen sporadische Besuche von öffentlichen Bibliotheken im Unterricht dar, welche von vier Lehrpersonen durchgeführt werden bzw. wurden. Auffällig ist, dass die Lehrpersonen mit ihren Klassen eine öffentliche Bibliothek aufsuchen, wenn sich diese im selben Ort wie die Schule befindet. Dies lässt sich durch folgende Ausschnitte der Interviews belegen:

Lehrerin B gibt an, dass sie die öffentliche Bibliothek im Ort mit den Kindern bereits besucht hat (vgl. B: Z. 235f). Dieser Workshop in der Bücherei finde meistens vor Weihnachten statt und dabei erklärt die Bibliothekarin den Kindern die Bereiche der Bibliothek. Anschließend teilt sie die Klasse in zwei Gruppen. Während die einen lesen, gestalten die anderen einen Engel, dann wird getauscht (vgl. B. Z. 250-254).

Lehrerin D berichtet, dass die Zusammenarbeit mit der Bücherei im Ort sehr gut funktioniere und dass sie dieser immer mit den ersten Klassen in einer fünften Deutschstunde einen Besuch abstatten. Der Grund dafür ist, dass die Stadträtin, die für die Bibliothek zuständig ist, ihre Kollegin ist (vgl. D: Z. 289ff). Besuche der Bibliothek können auch am Vormittag, außerhalb der Öffnungszeiten, mit der Bibliothekarin per Telefon vereinbart werden. Diese laufen so ab, dass sie den Kindern die Bereiche der Bibliothek präsentiert. Im Anschluss daran dürfen sie sich selbst umsehen und ein Buch ausleihen. Zudem legt die Bibliothekarin Ausweise für alle Kinder an (vgl. D. Z. 307-313). Im Zuge der Besuche möchte die Lehrerin den

²¹⁵ In der vorliegenden Arbeit kann aufgrund des begrenzten Umfangs nicht näher auf den Kriterienkatalog des Gütesiegels eingegangen werden. Eine nähere Auseinandersetzung und Analyse wäre allerdings in weiteren Forschungsprojekten anzudenken.

Schülerinnen und Schülern vermitteln, dass „das Lesen auch etwas Schönes sein kann, also nicht nur Zweck ist, damit man etwas erfährt, sondern auch etwas Angenehmes sein kann.“ (D: Z. 303ff)

Die Lehrerin E erinnert sich, dass vor einigen Jahren mit der Bibliothek im Ort zusammengearbeitet wurde und die Kinder einige Male dort waren (vgl. E. Z. 115ff). Sie habe damals mit ihren Schülerinnen und Schülern die öffentliche Bibliothek aufgesucht, weil ihr das Angebot der Schulbibliothek nicht ausreichend war (vgl. E. Z. 122). Außerdem sieht sie dadurch eine Chance, dass dadurch den Schülerinnen und Schülern die Hemmschwelle genommen werden kann, eine Bibliothek aufzusuchen. „Ich denke mir, wenn man schon einmal wo hingeschaut hat, dann ist es leichter wieder hinzugehen.“ (E: Z. 138f) Eine Kollegin klärte dies mit der Bibliothekarin ab und hatte auch außerhalb der Öffnungszeiten einen Zugang zur Bücherei. Deshalb konnten sie die Bibliothek am Vormittag mit den Klassen aufsuchen und jede Schülerin/ jeder Schüler bekam einen Ausweis (vgl. E: Z. 129-133). Diese Nutzung der Bibliothek während des Unterrichts beschreibt Lehrerin E als „sehr angenehm und praktisch.“ (E: Z. 134) Außerdem erwähnt die Lehrerin einen Vereinstag am Schulschluss, bei dem eine Station in der Bibliothek aufgebaut sei (vgl. E: Z. 134-138). Derzeit bestehe jedoch keine Zusammenarbeit, da die Kollegin, die das organisiert hat, nicht mehr an der Schule tätig ist.

Lehrerin G gibt an, dass es an ihrer Schule obligatorisch sei, dass die örtliche Stadtbibliothek immer mit den zweiten Klassen besucht werde (vgl. G: Z. 198f). Sie habe sich nicht bewusst für den Besuch der öffentlichen Bibliothek im Ort entschieden, sondern die Besuche werden schon seit dem sie an der Schule arbeitet von einer Kollegin organisiert (vgl. G: Z. 209f). Am Beginn des Besuchs berichtet die Bibliothekarin einige allgemeine Informationen über die Bücherei, dann präsentiert sie ihren Aufbau und die Kinder dürfen sich kurz selbst umsehen. Im Anschluss daran machen die Kinder eine Schnitzeljagd durch die Bücherei und sammeln Puzzleteile, die ein Bild ergeben. Schlussendlich dürfen sich die Kinder ein Buch aussuchen und lesen bzw. haben die Möglichkeit, einen Ausweis anzulegen (vgl. G: Z. 228-238).

Eine dritte Form der Zusammenarbeit zwischen der Lehrpersonen und den öffentlichen Bibliotheken wird von Lehrerin D erwähnt. Die Schülerinnen und Schüler sind jährlich vor Weihnachten zu einem Adventlesen von 7:00 bis 7:30 Uhr in die örtliche Bibliothek eingeladen, wo bei Keksen, Tee und Kerzenschein vorgelesen wird. Jene Kinder, die

mindestens dreimal kommen, erhalten von der Bücherei einen Gutschein (vgl. D: Z. 284-289). Keine der Lehrpersonen konnte eine vergleichbare Aktion beschreiben, die dem Adventlesen ähneln würde. Das Besondere daran ist, dass das Angebot klassenübergreifend, regelmäßig - zwar über einen begrenzten Zeitraum - und unabhängig von einem spezifischen Fach von den Schülerinnen und Schülern wahrgenommen werden kann.

Eine grundlegend ablehnende Haltung gegenüber der Teilnahme an Angeboten der außerschulischen Leseförderung äußert Lehrerin F. Sie begründet ihre negative Haltung damit, dass ihr die Zeit dafür fehle:

Für so Projekte und Zusammenarbeit im Unterricht muss ich sagen, fehlt mir einfach die Zeit im Unterricht. Ich schaue eher, dass ich meinen Plan, den Jahresplan, den ich habe, durchbringe und sie damit bestmöglich fördere. Projekte haben wir an der Schule immer wieder, aber jetzt noch speziell für Deutsch etwas zu starten, die Zeit habe ich nicht, aber auch meine Kolleginnen nicht. Wenn wir unsere Deutschkonferenzen haben, ist das [Projekte zum Thema Lesen, vor allem nicht mit Institutionen] auch kaum Thema. (F: Z. 313-318)

Zusammenfassend dargestellt, gehen die befragten Lehrerinnen der Sek. 1 mit den öffentlichen Bibliotheken derzeit insbesondere durch Bibliotheksführungen und einzelnen Veranstaltungen wie Lesungen eine punktuelle Form der Kooperation ein. Lediglich die Lehrerinnen D und G berichten davon, dass eine punktuelle Bibliotheksführung in den vier Jahren der Sek. 1 fest verankert ist. Das bestätigen auch die befragten Bibliothekarinnen, die zwar mit anderen Bildungseinrichtungen regelmäßig kooperieren, aber eben nicht mit den Schulen der Sek. 1. Jedoch sollte von den Bibliotheken der Aspekt nicht verkannt werden, könnte sie möglicherweise durch die Zusammenarbeit mit Bildungsinstitutionen auch ihr Weiterbestehen in Zukunft sichern. Während bei den Ausgaben für den kulturellen Bereich bei finanziellen Engpässen gespart wird, werden Investitionen in den Bildungsbereich eher getätigt.²¹⁶ Darüber hinaus bietet die österreichweite Initiative *Culture Connected* des Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft und Forschung eine Unterstützung bei gemeinsamen Veranstaltungen und Leseinitiativen von Bibliotheken und Schulen im Rahmen von *Kunst macht Schule*.²¹⁷

²¹⁶ Vgl. Gangl, Verena: Bibliothek als Bildungspartner. online unter: <https://www.wirlesen.org/artikel/lesen-ernetzt/kooperationen/schulen/bibliothek-als-bildungspartner> (abgerufen am 16.05.2019). S. 2.

²¹⁷ Siehe online unter: <https://www.culture-connected.at/die-initiative/was-ist-culture-connected/> (abgerufen am: 09.05.2019).

Es können Projektkonzepte, die von Teams bestehend aus Schülerinnen und Schülern, Lehrpersonen sowie mindestens einem außerschulischen kulturellen Partner erstellt werden, eingereicht werden. Anschließend

2.5.3. Analyse der Zusammenarbeit

Die Ergebnisse der vorliegenden Arbeit bestätigen die traditionelle Form der Zusammenarbeit von Schule und Bibliothek, die sich durch meist zufallsbedingte Begegnungen und punktuelle Kooperationen auszeichnet und bereits vom Projekt der Bertelsmann Stiftung „Öffentliche Bibliotheken und Schule - neue Formen der Partnerschaft“ identifiziert wurde. Ausgehend davon wurden zwischen 1995 und 2000 in sechs deutschen Städten neue Konzepte zur Kooperation sowie neue Methoden der Leseförderung entwickelt und erprobt.²¹⁸ In jedem Fall erweisen sich die zuvor beschriebenen, bestehenden Formen der Kooperation zwischen Bibliotheken und Schulen im Bezirk Melk als durchaus ausbaufähig, da die enge Zusammenarbeit mit den Volksschulen in der Sek. 1 nicht weitergeführt wird und lediglich punktuelle Veranstaltungen durchgeführt werden.

Optimierungsbedarf zeichnet sich auch in den von den Aussagen der Lehrerinnen D und G hinsichtlich der Effekte der im Unterricht durchgeführten Bibliotheksbesuche ab. Ihre Bilanz fällt bescheiden aus, allerdings würden sich dadurch immerhin einige Schülerinnen und Schüler Bücher ausborgen. Zugleich stellt Lehrerin G klar, dass es vielen Schülerinnen und Schülern jedoch egal sei und sie sich lediglich darüber freuen, dass sie keinen Unterricht haben. Da dürfe man nicht durch die „rosarote Brille“ blicken. (D: Z. 329-331) Lehrerin G äußert, dass die einmaligen Besuche der Bibliothek keinen Effekt für die Leseförderung haben. Sie ist auch der Ansicht, dass diese routinierter und regelmäßiger im Unterricht durchgeführt werden müssten (vgl. G: Z. . 272f):

Ich glaube, so ein einmaliger Besuch bringt nichts, die kann sich da bemühen, wie sie möchte, die Kinder haben das kennengelernt, aber je regelmäßiger ich das mache, die sind das dann einfach gewöhnt. Die wissen dann, dass sie das Ausborgen in der Bibliothek auch außerhalb der Schule machen können und die Lehrerin nicht brauchen dazu. Ihnen die Scheu davor nehmen. Es wäre schon ein Anfang, wenn es modernisiert ist, aber die Regelmäßigkeit ist auch ein Faktor, der eine Rolle spielt. (G: Z. 273-279)

Dieses Zitat der Lehrerin fügt sich in Christine Garbes Plädoyer hinsichtlich einer kontinuierlichen und systematischen Leseförderung über alle Klassenstufen hinweg ein. Obwohl aus der Lesesozialisationsforschung hervorgeht, dass die Familie der wichtigste Einflussfaktor auf die Entwicklung zur Leserin/ zum Leser sei, dürfe die

werden Projektideen von einer Fachjury ausgewählt, deren Umsetzung mit maximal 1.500 Euro unterstützt wird. Die Initiative wird von *Kulturkontakt Austria* konzeptionell, beratend und organisatorisch begleitet.

²¹⁸ Vgl. Bertelsmann Stiftung (Hg.): Lesen fördern in der Welt von morgen. Modelle der Partnerschaft von Bibliothek und Schule (Gütersloh: Verlag Bertelsmann Stiftung 2001²). S. 7-15.

Schule nicht resignieren, sondern sollte der Reproduktion von sozialen und geschlechtsbezogenen Ungleichheiten durch das Elternhaus entgegenwirken. All dies verlangt ein Umdenken in der Leseförderung hin zum verstärkten Einsatz von Konzepten, die eine systematische Leseförderung in der Schule etablieren, weil viele Familien ihren traditionellen Aufgaben in diesem Bereich nicht mehr nachkommen.²¹⁹ Aufgrund dessen erscheinen die Kooperationen zwischen Schule und außerschulischen Institutionen der Leseförderung unerlässlich, nicht zuletzt um die in der erziehungswissenschaftlichen Literatur diskutierte „formellen“ bzw. „informellen“ Bildungsprozesse miteinander zu verbinden²²⁰.

2.5.4. Spiralcurriculum als Anschlussstelle

Im Rahmen des Projekts der Bertelsmann Stiftung, welches die Kooperation auf eine systematische Grundlage stellen möchte, wurde ausgehend von einer Erhebung der Bedürfnisse der beiden Kooperationspartnerinnen und -partner ein gemeinsames Marketingkonzept für Schule und Bibliothek entwickelt (siehe Anhang Abb. 7).²²¹ Die von Bibliothekarinnen und Bibliothekaren sowie Lehrpersonen ausgearbeiteten Angebote der Leseförderung bilden das Kernstück des Projekts. Sie ermöglichen eine kontinuierliche Leseförderung und legen Schulen und Bibliotheken ein konkretes Handlungskonzept vor.²²² Auf zwei dieser Bausteine, nämlich die Bibliotheksführungen und die Medienkisten, wird nachfolgend noch näher eingegangen. Das besondere jedoch am Projekt ist, dass die Angebote der Leseförderung in ein Baukastensystem, den sogenannten Spiralcurriculum, integriert wurden.²²³ Es beinhaltet verschiedene Unterrichtseinheiten, die für die erste bis zehnte Klasse spiralförmig, d.h. aufsteigend und aufeinander aufbauend, als Leseförderungsmaßnahmen festgelegt sind und an die Inhalte der Bildungspläne anschließen bzw. diese ergänzen. Gleichzeitig spiegelt das Spiralcurriculum die

²¹⁹ Vgl. Garbe: Lesekompetenz als Schlüsselqualifikation, S. 20.

²²⁰ Vgl. Rakhkochkine: Nicht am Schüler vorbei kooperieren, S. 323.

²²¹ Vgl. Bertelsmann Stiftung: Lesen fördern in der Welt von morgen, S. 18.

²²² Die Bertelsmann Stiftung ist Teil des Bertelsmann-Konzerns und wurde vom Unternehmenschef Richard Mohn 1977 gegründet. Kritisch ist anzumerken, dass sich die Stiftung scheinbar unabhängig und gemeinnützig positioniert, weil sie sich offiziell gemeinnützigen Themen annimmt, während die Aktiengesellschaft profitorientiert agiert. Überdies finanziert die Bertelsmann-Stiftung nur eigene Projekte. Folglich sind Anträge auf Fördergelder von unabhängigen Forscherinnen und Forschern prinzipiell erfolglos. Die Finanzierung der Stiftung wird durch einen Medienkonzern gedeckt. Ihre Macht erhält die Stiftung dadurch, dass sie Beziehungen zwischen wichtigen gesellschaftlichen Akteurinnen und Akteuren herstellt und öffentliche Aufmerksamkeit auf diese Personen zu lenkt. (vgl. Biermann, Werner; Klönne, Arno: Agenda Bertelsmann. Ein Konzern stiftet Politik (Köln: PapyRossa Verlag 2007) S. 40-44.)

²²³ Vgl. Bertelsmann Stiftung: Lesen fördern in der Welt von morgen, S. 102f.

Angebotsliste der Bibliotheken für die einzelnen Klassenstufen wider.²²⁴ Das modellhafte Spiralcurriculum für die Sek. 1 beinhaltet zum Beispiel für die fünfte Klassenstufe Gymnasium in der Projektstadt Villingen-Schwenningen folgende Angebote: eine Klassenführung „Bibliotheksgalaxis“, eine Märchen-Rallye in Form von 18 Stationen, Unterricht in der Bibliothek und eine „Bücher-Foto-Safari“ (Blindspiel).²²⁵

Angesichts des Spiralcurriculums lassen sich einige Parallelen zur Handlungsebene der Schule ziehen, für die Jörg Steitz-Kallenbach die Entwicklung des Schulprofils der sogenannten lesenden Schule vorschlägt. In diesem Fall seien drei Schritte notwendig: Zunächst müssen die Erfahrungen der Lehrerinnen und Lehrer und ihr Repertoire an Methoden der Leseförderung gebündelt und ausgebaut werden. In einem nächsten Schritt erfolgt die Systematisierung und Vertiefung in Bezug auf die Unterscheidung zwischen schul- und klassenbezogenen Handlungsformen, die Überschneidungen beinhalten. Diese Überlegungen ermöglichen die Einbindung in einzelne unterrichtliche oder schulbezogene Aktivitäten.²²⁶ Es wird deutlich, dass die Überführung von individuell und punktuell durchgeführten Aktionen in ein Kontinuum notwendig ist. Die Lehrpersonen müssen sich dazu die Verbindung der Aktionen/ Handlungen/ Unternehmungen mit den Inhalten der Lehrpläne des jeweiligen Faches verdeutlichen. Das hat zur Folge, dass die Maßnahmen der Leseförderung nicht als zusätzlich zu leistende Aufgaben wahrgenommen werden, weil das in der Praxis häufig dazu führt, dass sie gestrichen werden.²²⁷ Das wird im Fall von Lehrerin E ersichtlich, die bezüglich der Zusammenarbeit mit außerschulischen Institutionen anmerkt, dass ihre Schule schon viel für die Leseförderung machen würde, aber dass sie noch andere Unterrichtsfächer haben und sonst die Zeit für den „normalen Unterricht“ fehlt und man sich deshalb bei der Leseförderung einschränken müsse (vgl. E: Z. 177-180). Lehrerin D ist der Meinung, wenn mehr Stunden zur Verfügung stehen würden, dass dann mehr angeboten werden könnte. Das könnte im Rahmen der Schulautonomie zwar organisiert werden, jedoch müssten viele Inhalte in der Schule untergebracht werden und zusätzliche Stunden gibt es dafür nicht. „Das ärgert mich schon ein bisschen, wir sollen gewisse Sachen den Kindern näherbringen, aber wir

²²⁴ Vgl. Bertelsmann Stiftung: Lesen fördern in der Welt von morgen, S. 103f. Vgl. Gangl: Bibliothek als Bildungspartner, S. 2.

²²⁵ Vgl. Bertelsmann Stiftung: Lesen fördern in der Welt von morgen, S. 112.

Auf der Homepage der Stiftung konnte jedoch kein komplettes Spiralcurriculum für eine bestimmte Schulform abgerufen werden, obwohl dies im zitierten Band angeführt wurde.

²²⁶ Vgl. Steitz-Kallenbach: Die lesende Schule, S. 97ff.

²²⁷ Vgl. ebd., S. 99.

bekommen keine Ressourcen. Wir müssen die Stunden irgendwo wegzwicken und das ist nicht förderlich.“ (D: Z. 363ff) Wenn die Angebote in ein Spiralcurriculum eingebettet sind, das von den Kooperationspartnerinnen und -partnern gemeinsam definiert wird, wird den Lehrpersonen der Mehrwert der Aktivitäten für den Unterricht verdeutlicht.

Würden die Angebote der Leseförderung an den Lehrplan der Schulstufen anschließen, wären für deren Durchführung keine zusätzlichen (Deutsch-)stunden notwendig. Im Lehrplan der Sek. 1 für die erste bis vierte Klasse für das Unterrichtsfach Deutsch legitimiert folgender Absatz die Bildungspartnerschaft mit Bibliotheken:

Informationsquellen erschließen: Personen befragen; Auskünfte einholen. Mit Ordnungs- und Suchhilfen vertraut werden; Bibliotheken, Medien bzw. andere Informationssysteme zur Erarbeitung von Themen nützen.²²⁸

Zudem führt das Spiralcurriculum dazu, dass die Zufälligkeit in der Zusammenarbeit der Verlässlichkeit weicht und an identischen Zielen, die von den Partnerinnen und Partnern vereinbart wurden, gearbeitet wird.²²⁹

Für eine systematische Verbreitung sowie die Entwicklung eines Lesenetzes innerhalb der Kommune wurden im Projekt folgende Methoden von den Projektpartnerinnen und -partnern²³⁰ festgelegt: Neben festen Ansprechpartnerinnen und -partnern in der Bibliothek als auch in der Schule (sogenannte Kontaktlehrpersonen), die für die Koordination der Zusammenarbeit mit der Bibliothek zuständig sind, das Verbindungsglied zwischen beiden Institutionen darstellen und wirksame Methoden der Leseförderung entwickeln und erproben, wurden regelmäßige und systematische Kontakte in Form von monatlichen Projektteamtreffen zwischen Lehrpersonen und Bibliotheksmitarbeiterinnen und -mitarbeiter sowie kontinuierliche Sitzungen der Lehrpersonen an den einzelnen Schulen berücksichtigt. Darüber hinaus wurden die Schul- und Bibliotheksleitungen einbezogen, damit die Kooperation nicht zur Einzelaufgabe bestimmter Kolleginnen und Kollegen in der jeweiligen Institution wurde. Zugleich wurden Schulämter und der Kulturstadtleiter sowie Bildungs- und Kultusministerien involviert, um einen Leseverbund in der gesamten Stadt zu

²²⁸ BGBl. II Nr. 113/2016: Lehrpläne für Neue Mittelschulen. online unter: <https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/Bundesnormen/NOR40181121/NOR40181121.pdf> (abgerufen am 10.05.2019). S. 33.

²²⁹ Hachmann/Hofmann: Wenn Bibliothek Bildungspartner wird, S. 5.

²³⁰ Dazu zählten öffentliche Bibliotheken, Schulen, Schulbibliotheken, Volkshochschule, Museen der Stadt, Vereine/Institutionen der Leseförderung, Initiativen und Zusammenschlüsse der Nachhilfeproblematik zum Thema „Lese- und Rechtschreibschwäche“ (LRS), Jugendamt, Jugendhilfe, Institutionen der Jugendarbeit und der Buchhandel. (Vgl. Bertelsmann Stiftung: Lesen fördern in der Welt von morgen, S. 21)

etablieren. Sowohl die Information der Eltern und Öffentlichkeit als auch die Entwicklung und Verbreitung von gedruckten Materialien stand am Programm. Schlussendlich wurde der klar umrissene Angebotskatalog zur Leseförderung auf Schul-, Gesamt- und Fachkonferenzen vorgestellt.²³¹

Laut den Kernpunkten dieses Projekts könnte die regionale Leseförderung im Bezirk Melk modifiziert werden. Als zentral wird die kontinuierliche Kommunikation über Aktivitäten und Erfolge zwischen den Kooperationspartnerinnen und -partnern erachtet. Der Austausch zwischen Lehrpersonen und Bibliothekarinnen sowie Bibliothekaren kommt derzeit angesichts der Aussagen der befragten Lehrerinnen im Bezirk Melk zu kurz, worauf im folgenden Kapitel näher eingegangen wird.

2.6. „Über die Zusammenarbeit kann man nichts Schlechtes sagen, sie sind sehr bemüht, aber vielleicht noch nicht ganz am richtigen Weg.“ (G: Z. 250f) - Beschreibung und Analyse der Herausforderungen in der Zusammenarbeit

Grundsätzlich empfinden all jene befragten Lehrerinnen, die mit öffentlichen Bibliotheken kooperieren, die Zusammenarbeit als durchaus positiv (vgl. G: Z. 243; E: Z. 141). Lehrerin D schätzt vor allem die Flexibilität der Bibliothekarin bezüglich der Terminvereinbarung (vgl. D: Z. 317f). Die von den Lehrerinnen beschriebenen Schwierigkeiten können grob in den Bereich Organisation und Vermittlung gegliedert werden.

2.6.1. Organisatorische Herausforderungen

Laut den Lehrpersonen gestaltet sich vor allem der Anfahrtsweg zu den verschiedenen Institutionen mit Schulklassen schwierig. Sowohl die mangelnde Anbindung der Schulen an öffentliche Verkehrsmittel als auch die Kosten für den Transport durch Busunternehmen beeinflussen die Kooperationen negativ. Aus diesem Grund haben insbesondere Schulen, von denen aus der Weg zur öffentlichen Bibliothek nicht zu Fuß bestritten werden kann, große Schwierigkeiten mit der Erreichbarkeit der Institutionen. Dies geht aus dem Gespräch mit Lehrerin C hervor, die zwar schon in einer öffentlichen Bibliothek angefragt hätte, dadurch dass keine Bücherei im Ort vorhanden

²³¹ Vgl. Bertelsmann Stiftung: Lesen fördern in der Welt von morgen, S. 21f.

ist, aber ein Problem mit der Distanz habe (vgl. C: Z. 171f). Die Schwierigkeit mit der Erreichbarkeit thematisiert auch die Informantin der Leseinitiative, die ihren Sitz in St. Pölten hat. Zudem müssen die Kosten für die Anreise zu den Workshops von den Klassen selbst übernommen werden, obwohl die Informantin eine Förderung begrüßen würde, deren Umsetzung aber nicht möglich ist (vgl. J: Z. 205-208). Deshalb plane die Leseinitiative, in Zukunft selbst mobil zu werden und an die Schulen mit den Workshops zu fahren (vgl. J: Z. 41-43). Mit Hilfe der Bücherkisten für die Kindergärten überwindet beispielweise Bibliothekarin L die Schwierigkeit der Anfahrt der Kindergruppen. Darüber hinaus ziehen Lehrpersonen, die keine öffentliche Bibliothek in der Nähe der Schule haben, diese Institution als Lernort für die Leseförderung erst gar nicht in Betracht. Das ist in den Interviews mit Lehrerin A und Lehrerin F der Fall, denn sie unterrichten beide an Schulen, in deren unmittelbarer Nähe sich keine öffentliche Bibliothek befindet (vgl. A: Z. 212-217, F: Z. 103-106).

Gleichzeitig spielen auch die Öffnungszeiten der Institutionen für die Kooperationen mit Bildungseinrichtungen eine Rolle. Während die Workshops mit der Leseinitiative nach Terminvereinbarung jeden Mittwoch möglich sind, stellen die Öffnungszeiten der befragten öffentlichen Bibliotheken eine erhebliche Einschränkung für die Kooperation dar. Bibliothek 1 hat zumindest an einem Vormittag pro Woche für Besuche des Kindergartens und der Volksschule geöffnet, wohingegen Bibliothek 2 nur am Nachmittag - frühestens ab 16 Uhr - besetzt ist. An dieser Stelle muss darauf hingewiesen werden, dass alle Teammitglieder ihre Bibliotheksdienste in Bibliothek 2 unentgeltlich in ihrer Freizeit absolvieren. Auch Lehrerin E macht darauf aufmerksam, dass die Besuche seitens der Schule in der örtlichen Bibliothek nur am Vormittag möglich sind, diese ist in der Zeit aber nicht geöffnet. Dementsprechend wäre es sinnvoll, wenn eine Lehrperson der Schule einen Zugang zur Bibliothek bzw. über eine entsprechende Ausbildung verfügen würde (vgl. E: Z. 148-151). Auch Lehrerin G sieht die Öffnungszeiten als Hindernisgrund für eine intensivere Kooperation zwischen Schule und der öffentlichen Bibliothek in ihrer Nähe an, da diese erst mittags öffnet (vgl. G: Z. 265-269).

Die Informantin der Leseinitiative meint, dass sie gute Erfahrungen mit Schulen gemacht habe. Schwierigkeiten würde es manchmal im Formellen hinsichtlich des Antrags für die Förderung *auserlesen* geben, weil das Ausfüllen und Hochladen des Formulars einigen Lehrpersonen Probleme bereitet. (vgl. J: Z. 229-237).

2.6.2. Mobilisierung, Medienkisten und Medienpräsentationen als Anknüpfungspunkte

Wie zuvor erläutert, bereitet vielen Lehrpersonen im Bezirk Melk der Anfahrtsweg zu außerschulischen Institutionen und deren Öffnungszeiten Schwierigkeiten. Eine Möglichkeit, die daher von der Leseinitiative angedacht und von der Bibliothek 2 in der Kooperation mit dem Kindergarten bereits praktiziert wird, stellt die Mobilisierung der Institution selbst dar. Wenn Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter der Institutionen die Schülerinnen und Schüler in den Schulen aufsuchen oder diese mit Medienpaketen ausstatten, wäre zum einen ihrem Problem mit der Anfahrt und den Öffnungszeiten Abhilfe geschaffen und zum anderen könnten mehrere Klassen in den Genuss dieser Angebote am Schulstandort kommen.

Vor allem die öffentlichen Bibliotheken könnten Schulen durch die Versorgung mit Medien unterstützen.²³² Laut Verena Gangl kann diese Unterstützung entweder als Vollversorgung, wenn die Schule keine eigene Schulbibliothek besitzt, oder als Ergänzungsbibliothek bereitgestellt werden. Des Weiteren sind diese Kooperationen in Skandinavien, welches eine Vorreiterrolle im Bereich der Lesekompetenz einnimmt, selbstverständlich und flächendeckend vorhanden. Außerdem resultiert daraus eine hohe Bindung der Bevölkerung an die Bibliotheken. Zielgruppenspezifische Medienpakete von Bibliotheken, die z.B. Bücher, Zeitschriften, Spiele sowie Empfehlungslisten und Ideensammlungen zu bestimmten Ideen beinhalten, werden der Schule für einen gewissen Zeitraum zur Verfügung gestellt.²³³ Die Bücher- und Medienkisten können regelmäßig in den Schulen angeboten und ausgetauscht werden. Außerdem könnten auch die Schülerinnen und Schüler in die Zusammenstellung einbezogen werden. Eine besondere Kooperation stellt die Errichtung einer gemeinsamen Schulbibliothek und öffentlichen Bibliothek dar, die sowohl infrastrukturelle als auch finanzielle Ressourcen effizient nutzt und die Schülerinnen und Schüler mit anderen Benutzerinnen und Benutzern zusammenführt. Eine gemeinsame Schulbibliothek und öffentliche Bibliothek befindet sich zum Beispiel in Liezen in der Steiermark und stellt zugleich die Stützpunktbibliothek für das gesamte Ennstal und für alle im *Literaturnetzwerk Liezen* zusammengefassten Bibliotheken

²³² Vgl. Gangl, Verena: Schule und Bibliothek. online unter: <https://www.wirlesen.org/artikel/lesen-vernutzt/kooperationen/schulen/schule-bibliothek> (abgerufen am 16.05.2019). S. 1.

²³³ Vgl. ebd., S. 1.

dar.²³⁴ Darüber hinaus bietet sich die Zusammenstellung von Bücherkisten als Form der Zusammenarbeit insbesondere dann an, wenn die Distanz zur nächsten öffentlichen Bücherei unüberwindbar für die Schulen erscheint und die Öffnungszeiten der Bibliothek einen Besuch der Schule ausschließen. Im Fall von Lehrerin C wäre diese Kooperation denkbar und möglicherweise leicht durchführbar, die selbst in einer Bibliothek mitarbeitet und davon berichtet, dass sie manchmal Bücher mit in den Unterricht nimmt.

In Bezug auf die Leseförderung ist laut Christine Garbe die Medienauswahl bedeutend, die verschiedene Themen und Genres als auch Schwierigkeitsgrade umfassen sollte, da insbesondere in der Pubertät die persönlichen Leseinteressen und die schulisch verordneten Lektürestoffe sich stark voneinander unterscheiden. Sie empfiehlt für diese Phase moderne und klassische Jugendliteratur, problemorientierte Literatur ebenso wie Fantasy und Phantastik, Comics, Krimis, CD-ROMs und andere Medien. Diesbezüglich können Bibliothekarinnen und Bibliothekaren eine wichtige Funktion übernehmen, weil sie in vielen Fällen das (aktuelle) Buch- und Medienangebot für Kinder und Jugendliche besser kennen als Lehrerinnen und Lehrer. Neben Fortbildungen für Lehrpersonen können sie in den Schulklassen selbst bzw. in den Bibliotheken den Jugendlichen das vielfältige Angebot an Lesestoffen unterbreiten.²³⁵ Nichtsdestotrotz macht das Projekt der Bertelsmann Stiftung darauf aufmerksam, dass es vor allem in der Sek. 1 häufig nicht ausreicht, nur Bücherkisten bereitzustellen. Zusätzlich sollte deren Inhalt beispielweise durch Medienpräsentationen den Schülerinnen und Schülern nahegebracht werden.²³⁶

Die Möglichkeit, dass die Bibliothek in die Schule kommt, wurde in den Interviews weder von den Lehrpersonen noch von den Bibliothekarinnen thematisiert. Das Projekt *Lesen fördern in der Welt von morgen* weist aber auf ihr großes Potenzial hin, weshalb dieser Weg intensiviert werden sollte. Für eine dauerhafte Lesefreude und Medienkompetenz sei es von großer Bedeutung, dass nicht nur Einzelaktionen stattfinden, sondern diese mit anderen Angeboten, wie z.B. Klassenführungen oder Medienkisten, vernetzt werden. In diesem Sinne repräsentieren Medienpräsentationen eine gemeinsame Lesefördermaßnahme durch Schule und Bibliothek.²³⁷ Hierbei begeben sich Bibliotheksmitarbeiterinnen und -mitarbeiter mit einer Auswahl an

²³⁴ Vgl. Gangl: Schule und Bibliothek, S. 2.

²³⁵ Vgl. Garbe: Lesekompetenz als Schlüsselqualifikation, S. 20f.

²³⁶ Vgl. Bertelsmann Stiftung: Lesen fördern in der Welt von morgen, S. 50.

²³⁷ Vgl. ebd., S. 51.

themenspezifischen Medien in den Unterricht und unterbreiten diese den Schülerinnen und Schülern. Außerdem soll durch die Vorstellung eines Ausschnitts der Medienvielfalt der Bibliothek die Neugierde an ihren Medien geweckt werden. Aus diesem Grund ist es wichtig, dass die Interessen der jeweiligen Zielgruppen berücksichtigt werden.²³⁸ Neben einer Unterbrechung der Schul- und Bibliotheksroutine erhalten die Bibliothekarinnen und Bibliothekare einen Einblick in den Schulalltag und nebenbei können die Kontakte zu Lehrpersonen intensiviert werden. Zudem wird den Schülerinnen und Schülern ein leichter Zugang zu den Medien der Bibliothek geboten und mögliche Hemmschwellen können dadurch abgebaut werden. Demnach ist hervorzuheben, dass sich Medienpräsentationen für den fächerübergreifenden Unterricht eignen und Schülerinnen und Schüler im Zuge dessen zum Lesen und zur weiteren Auseinandersetzung motiviert werden können.²³⁹

Grundsätzlich erweisen sich Bücherkisten sowie Medienpräsentationen als einfache Methode und Ansatzpunkt für eine intensivere Zusammenarbeit, wenn öffentliche Bibliotheken als außerschulische Lernorte nicht aufgesucht werden können. Die einzigen Voraussetzungen dafür sind, dass in der Bibliothek die notwendigen personellen Ressourcen für diese Besuche vorhanden sind und sich jemand dazu bereit erklärt, die Schulen aufzusuchen. Es ist daher anzunehmen, dass hauptamtliche Stellen in Büchereien die Umsetzung dieser Tätigkeiten begünstigen würden.

2.6.3. Herausforderungen im Vermittlungsprogramm

Hinsichtlich des angebotenen Programms äußern die Lehrerinnen D und G kritische Stimmen. Lehrerin D merkt an, dass das gebotene Programm für jüngere Schülerinnen und Schüler noch „lustbetonter“ sei, während es für höhere Klassen weniger interessant ist. Sie würde es gutheißen, wenn die Bücherei auch Lesungen von Jugendbuchautorinnen und -autoren organisieren würde, die von Schulklassen besucht werden könnten (vgl. D: Z. 321-325). In diesem Zusammenhang hält Lehrerin G fest, dass die Art der Präsentation seitens der Bibliothek unbedingt überdacht werden sollte, denn

um die heutige Jugend dazu zu bewegen, dass sie selbst dort in die Stadtbibliothek geht und sich Bücher ausborgt, dazu brauche ich mehr als dass ich ein Bild, das ich schon ewig zusammenbaue, wieder zusammenbaue. (G: Z. 245ff)

²³⁸ Vgl. Bertelsmann Stiftung: Lesen fördern in der Welt von morgen, S. 51f.

²³⁹ Vgl. ebd., S. 52ff.

Aufgrund dessen schlägt sie vor, dass die Bibliothek ihre „Strategie ändern, modernisieren“ sollte. (G: Z. 262f)

Bibliotheksführungen, welche das Kennenlernen und die Präsentation der Institution zum Ziel haben, stellen grundsätzlich eine weit verbreitete Möglichkeit des Aufeinandertreffens von Schule und öffentlicher Bibliothek dar. Im Zuge dessen wurden einmalige Führungen mit Schulklassen von den Lehrpersonen B, D und G in den Interviews als Form der Zusammenarbeit mit öffentlichen Bibliotheken angegeben. Zudem stellen Klassenführungen in öffentlichen Bibliotheken oftmals den Erst- aber in vielen Fällen auch Letztkontakt zwischen Klasse und Bibliothek her, obwohl sie als Grundlage für weitere Aktionen dienen könnten. Im Projekt *Öffentliche Bibliothek und Schule - neue Formen der Partnerschaft* ist die schülerinnen- und schülerorientierte Vorgehensweise hinsichtlich der Führungen von besonderer Bedeutung, damit sowohl die Freude am Lesen als auch die Lust und Neugier an den Medien der Bibliothek geweckt werden.²⁴⁰ Die kritischen Anmerkungen der Lehrerinnen D und G hinsichtlich der Schülerinnen- und Schülerorientierung der Präsentationen deuten darauf hin, dass das Potential der Führungen bisher nur unzureichend ausgeschöpft wurde. Aus diesem Grund wünscht sich Lehrerin G, dass die öffentliche Bibliothek ihr Vermittlungsprogramm gemäß den Bedürfnissen der heutigen Jugendlichen adaptiert und moderner gestaltet (vgl. G: Z. 262f).

An dieser Stelle könnten weitere Forschungen ansetzen, welche den Fokus auf die Ermittlung der Bedürfnisse der Jugendlichen sowie der Ziele von Lehrpersonen legen. Das wurde im Projekt der Bertelsmann Stiftung im Zuge der ersten Stufe des Modells einer gemeinsamen Marktstrategie, der Marktforschung, durch Hit- und Wunschlisten der Schülerinnen und Schüler sowie einer Übersicht der Unterrichtsthemen ermittelt.²⁴¹ Diese Vorgehensweise könnte für die Zusammenarbeit im Bezirk Melk zwischen Schulen und Institutionen der Leseförderung richtungsweisend sein. Allerdings könnte kritisch hinterfragt werden, inwieweit Werke zugunsten der Bestseller aus dem Vermittlungsprogramm verdrängt werden und wie die Zusammenstellung des Kanons erfolgt. Befragungen, die klarerweise nicht in dem Umfang des Projekts durchgeführt werden können, könnten der Kooperation vorausgehen, um die Effektivität der Veranstaltungen zu erhöhen und die Zufriedenheit der Beteiligten zu sichern. Somit

²⁴⁰ Vgl. Bertelsmann Stiftung: Lesen fördern in der Welt von morgen, S. 27.

²⁴¹ Vgl. ebd., S. 18.

stellt der Austausch zwischen den Lehrpersonen und Institutionen der außerschulischen Leseförderung eine wichtige Komponente für den Erfolg der Bildungspartnerschaft dar. Wie anhand der Kritik der Lehrerinnen D und G festgestellt werden kann, ist es auch notwendig, dass sich die Institutionen Feedback von den Schülerinnen und Schülern und auch von den Lehrpersonen im Anschluss an die Veranstaltungen einholen. Zudem erweisen sich regelmäßige Treffen der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter der Institutionen mit der Kontaktlehrperson bzw. mit weiteren Lehrerinnen und Lehrern als sehr nützlich, denn dadurch kann das Angebot abgestimmt und die Anliegen bzw. Ziele beider Seiten besprochen werden.

Die Klassenführungen, die für das Projekt der Bertelsmann Stiftung entwickelt wurden, berücksichtigen die verschiedenen Altersstufen der Schülerinnen und Schüler. Außerdem sind sie Teil des Spiralcurriculums, welches bereits erläutert wurde.²⁴² Während bei den jüngeren Schülerinnen und Schülern das Spielerische beispielsweise in Form einer Entdeckungsreise oder Rallye eingebracht wird, steht bei älteren Schülerinnen und Schülern die selbstständige Recherche- und Informationskompetenz im Vordergrund.²⁴³ Neben den Zielen, die Lesefreude in der Sekundarstufe zu erhalten und die Lesekompetenz zu erweitern, ist auch die Entwicklung der Informations- und Medienkompetenz auf der Grundlage der Lesekompetenz für die Bibliothek als Bildungspartner von Bedeutung.²⁴⁴ Insbesondere die Informationskompetenz spielt auch im Literacy-Konzept der PISA-Studie eine wesentliche Rolle (siehe Kapitel 1.1.), da die Lesekompetenz als Voraussetzung für die Teilhabe in der Gesellschaft verstanden wird.²⁴⁵ In der Broschüre *Wenn Bibliothek Bildungspartner wird*, die von Expertengruppen im Deutschen Bibliotheksverband (DBV) herausgegeben wurde, wird angemerkt, dass die „Förderung von Lese- und darauf aufbauende Informations- und Medienkompetenz (...) nicht als eindeutig terminierbare bzw. einer Institution zuzuordnende Aufgabe zu verstehen [ist]“.²⁴⁶ In diesem Zusammenhang weist Verena Gangl darauf hin, dass öffentliche Bibliotheken als sogenannte „Medienpartner“ wirken können. Im Rahmen einer verstärkten Zusammenarbeit werden Projekte und Veranstaltungen zur Förderung der

²⁴² Konkrete Anregungen für die Gestaltung von Führungen für verschiedene Altersstufen bietet unter anderem der Projektband der Bertelsmann Stiftung *Lesen fördern in der Welt von morgen* (2001).

²⁴³ Vgl. Bertelsmann Stiftung: *Lesen fördern in der Welt von morgen*, S. 27.

²⁴⁴ Vgl. Hachmann/Hofmacher: *Wenn Bibliothek Bildungspartner wird*, S. 4.

²⁴⁵ Vgl. Artelt et al.: *PISA-Studie zur Lesekompetenz*, S. 141.

²⁴⁶ Hachmann/Hofmacher: *Wenn Bibliothek Bildungspartner wird*, S. 4.

Informationskompetenz im Sinne der sogenannten Teaching Library umgesetzt.²⁴⁷ Laut ihr muss dieses Konzept in den öffentlichen Bibliotheken Österreichs noch stärker etabliert werden. Im Gegensatz zu den herkömmlichen Benutzerinnen- und Benutzerschulungen erfolgt hierbei eine andere Methodik und die Einbindung in das Spiralcurriculum. Im Zuge dessen nutzen die Lernenden die Bibliothek selbstständig zur Recherche. Sie rezipieren und beurteilen Inhalte, die sie schlussendlich beispielsweise zu einem Referat oder einem Text verarbeiten. Außerdem können sie unter anderem durch E-Learning-Einheiten Vorträge unterstützt werden.²⁴⁸

Lehrerin A erwähnt eine Maßnahme der Begabungsförderung für die dritten und vierten Klassen, die sogenannten Expertenarbeiten der Pool-Out-Klassen, die an ihrer Schule angeboten werden und an das Konzept der Teaching Library erinnern:

Da dürfen die Kinder Expertenarbeiten schreiben und zwei Stunden dafür in der Woche in die Bibliothek gehen und an ihrer Arbeit weiterschreiben. Da gibt es einen genauen Vertrag, den die Eltern und die Kinder unterschreiben müssen. [...] Und das ist, denke ich, auch Leseförderung, weil sie selbstständig Bücher holen oder letztes Jahr sind auch schon Schüler mit ihren Eltern nach St. Pölten in die Bibliothek gefahren. Die Schüler haben da sehr selbstständig in der Bibliothek gearbeitet, unbeaufsichtigt eigentlich. Aber sie hatten nur zwei Monate Zeit bis zur Präsentation ihrer Arbeiten in anderen Klassen. (A: Z. 175-184)

Das von Lehrerin A geschilderte Angebot wird derzeit vor allem im Kontext der Schulbibliothek umgesetzt, welche die Schülerinnen und Schüler für das Verfassen der Arbeiten alleine aufsuchen dürfen. Das Aufsuchen von öffentlichen Bibliotheken, was von einigen Schülerinnen und Schülern und deren Eltern bereits privat durchgeführt wurde, wäre auch mit der Schule denkbar, um allen Lernenden das Arbeiten in diesen Räumlichkeiten mit einem weitaus differenzierterem Medienangebot zu ermöglichen. Um dies zu erreichen, ist es notwendig, dass öffentliche Bibliotheken sich mit ihren Angeboten als Teaching Library positionieren und sich das Bibliothekspersonal didaktisch und methodisch dahingehend weiterbildet. Für die Umsetzung des Konzepts von (ehrenamtlichen) Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern in regionalen Bibliotheken wären niederschwellige Fortbildungsangebote abseits des von Ute Krauß-Leichert angeführten Universitätslehrgangs *Library and Information Studies* (MSc) in Wien²⁴⁹, auch in Innsbruck oder Graz notwendig.

²⁴⁷ Siehe dazu: Krauß-Leichert, Ute (Hg.): Teaching Library-eine Kernaufgabe für Bibliotheken (Frankfurt/Main: Lang 2008).

²⁴⁸ Vgl. Gangl: Schule und Bibliothek, S. 2.

²⁴⁹ Krauß-Leichert, Ute: Teaching Library. Ein Überblick. In: Perspektiven. Jg. 2008, H. 1, S. 1-4. Online unter: http://www.publikationen.bvoe.at/perspektiven/bp1_08/s2-s5.pdf (abgerufen am 10.5.2018). Hier S. 3.

Insbesondere über Vermittlungsangebote für Kinder und Jugendliche, die (noch) keine Bibliotheken besuchen oder die eine spezielle Förderung benötigen, weil sie Probleme mit der deutschen Sprache haben und deshalb nicht oder nur ungern auf Deutsch oder in anderen Sprachen lesen, müssen sich Bibliothekarinnen und Bibliothekare am besten in Zusammenarbeit mit den Lehrpersonen Gedanken machen. Kerstin Keller-Loibl und Susanne Brand schlagen für diese Gruppe medienintegrative und sprachfördernde Methoden vor. Insbesondere medienintegrative Methoden eignen sich für Jugendliche und können ihr Interesse wecken, weil dadurch auf ihre Lebenswelt eingegangen wird. Abgesehen davon können Jugendliche auch gemäß der Leseförderung durch Partizipation in die Bibliotheksverwaltung aktiv eingebunden werden.²⁵⁰

2.7. „Ich glaube eher, die Leseförderung müsste einmal zu Hause anfangen (...) bevor das nicht passiert, kann die Schule da auch wenig zusätzlich fördern.“ (F: Z. 137-140) - Wünsche für die Leseförderung

Die Wünsche für das Lesen bzw. die Leseförderung seitens der Befragten divergieren stark. Aus der Kapitelüberschrift geht eine Tendenz der Befragten hervor, die die Bedeutung der systemischen Leseförderung thematisiert.

2.7.1. Bedeutung der Family Literacy und die Vernetzung der Handlungsebenen

Dass die Leseförderung bereits in der Familie beginnt und von den Eltern ernstgenommen wird, ist einigen Lehrerinnen ein großes Anliegen. Lehrerin D fordert die Bewusstseinsbildung der Eltern hinsichtlich der Bedeutung des Lesens für das Lernen und wünscht sich mehr Unterstützung von zu Hause. Laut ihr sollte auch die Leseförderung in der Volksschule stärker forciert werden (vgl. D: Z. 367-376). Darüber hinaus äußert Lehrerin G den Wunsch, dass die Kinder mehr Motivation für das Lesen hätten, dafür müsse man aber zu Hause „umlernen“. (G: Z. 309f) Auch Bibliothekarin L appelliert an die Eltern, dass sie bereits mit ihren Kleinkindern in die Bücherei kommen und diese nicht erst in der Schule aufsuchen sollten (vgl. L: Z. 232-325).

²⁵⁰ Keller-Loibl/Brandt: Leseförderung in Öffentlichen Bibliotheken, S. 16.

Neben der Leseförderung zu Hause erachtet Lehrerin F die vermehrte Durchführung von klassenübergreifenden Leseprojekten als sinnvoll, wo ältere den jüngeren Schülerinnen und Schülern vorlesen. Allerdings habe die Lehrerin das bereits im Unterricht ausprobiert, jedoch habe es ihre Schülerinnen und Schüler nicht interessiert (vgl. 135-140).

Angesichts der Forschungserkenntnisse der Family Literacy geht hervor, dass das familiäre Leseumfeld in der Leseförderung besonders zu berücksichtigen ist.²⁵¹ In der Praxis der Leseförderung mangelt es an Berührungspunkten zwischen den Handlungsfeldern Familie, Schule und Institutionen. Zwei Aktivitäten, die die Handlungsebene der Schule mit der Familie erfolgreich verbinden und in den Interviews beschrieben wurden, stellen die von Lehrerin C beschriebenen Lesepatzen (vgl. C: Z. 24-27) und der von der *ARGE Lesen* zusammengestellte Leitfaden für Lehrpersonen sowie die Elterninformation zum Thema „Lesen in der Familie“ dar. Anhand dieser Materialien können Lehrpersonen beispielsweise eine Präsentation beim Klassenforum abhalten, welches die Erziehungsberechtigten auf die Bedeutung des Lesens aufmerksam machen soll.²⁵² Denn die Ausbildung einer stabilen Lesepraxis ist auf stützende soziale und kommunikative Kontexte angewiesen. Personelle Kontakte sind folglich essentiell, welche in der Kindheit in erster Linie von der Familie - am häufigsten in Gestalt der Mutter - ausgehen.²⁵³

2.7.2. Handlungsorientierung

Überdies merkt Bibliothekarin L an, dass Kinder bereits über die Haptik mit dem Medium Buch Freude daran entwickeln sollen und sie dadurch das Lesen von Anfang an positiv besetzen (vgl. L: Z. 232-235). Laut ihr ist es für die Leseförderung in Bibliotheken essentiell, dass Literatur erlebbar gemacht wird und:

dass die Bibliotheken weggehen von dem reinen Verwalten der Medien hin zu einem Erlebnisraum. Das ist, glaube ich, der größte Punkt im Bereich der Leseförderung, wie man Lesen an die Kinder heranbringt, das Erlebbar-Machen mit verschiedenen Veranstaltungen und die Leute an die Bücher zu lassen und dass sie wissen, dass sie sie verwenden können. (...) Hauptsache ist, dass sie es verwenden und einen Spaß damit haben. (L: Z. 236-243)

²⁵¹ Vgl. Österreichischer Buchklub der Jugend: Family Literacy. online unter: <https://www.family-literacy.at/> (abgerufen am 26.06.2019).

²⁵² Siehe PDF und Leitfaden online unter: <http://www.bildung-noe.gv.at/index.php/lesen-in-der-familie.html> (abgerufen am 26.04.2019).

²⁵³ Vgl. Garbe: Warum Leseförderung vor und in der Grundschule ansetzen muss, S. 28.

Dies wird auch anhand der bibliothekspädagogischen Grundlagen nach Kerstin Keller-Loibl und Susanne Brandt deutlich, die die didaktischen Prinzipien der „Subjektorientierung, Ganzheitlichkeit, Lebensweltbezug und Handlungsorientierung“ umfassen.²⁵⁴ In dem Sinne schlagen sie für die Erstellung eines Konzeptes die Phaseneinteilung eines handlungsorientierten Modells vor. Konkret gliedert es sich in die Phase der Hinführung (1), der Er-/Bearbeitung (2), in der eigenverantwortliches Lernen und aktive Methoden eingesetzt werden, und der Präsentation/ der Anwendung/ des Wiederholens (3), welche auf die Sicherung der Lernergebnisse und das Feedback der Teilnehmerinnen und Teilnehmer abzielen.²⁵⁵

2.7.3. Veränderte schulische Rahmenbedingungen für die Teilnahme an außerschulischen Angeboten der Leseförderung

Lehrerin B spricht sich für mehr zeitliche Ressourcen in Form einer fünften Deutschstunde pro Woche aus, die diesen Bedarf vor allem auch wegen der steigenden Zahl an Kindern mit Migrationshintergrund begründet (vgl. 301-206). Die nötigen Ressourcen für die Leseförderung wünscht sich auch Lehrerin E, die neben zusätzlichen Stunden für die Umsetzung der Leseförderstunde auch nötige Geldressourcen für die Anschaffung von Büchern und Materialien erwähnt, weil immer mehr Schülerinnen und Schüler Leseförderung benötigen. Zudem sollte es an jeder Schule eine Lehrperson geben, die für die Leseförderung zuständig ist und über eine entsprechende Ausbildung in diesem Bereich verfügt (vgl. E: Z. 191-196). Zumindest ein/ e Lesebeauftragte/ r sollte laut der Informantin der *ARGE Lesen* bereits Realität sein. Ihr zufolge gibt es an jeder Pflichtschule in Niederösterreich eine/ einen Schullesebeauftragte/ n, die/ der am Beginn des Schuljahres bekanntgegeben werden muss. Sie/ Er erhält den Newsletter der *ARGE*, muss die Informationen weitergeben und die Lehrerinnen und Lehrer vor Ort im Bereich des Lesens unterstützen und über Neuerungen aufklären. Allerdings erhält diese Person für diese Tätigkeit keine Entlohnung (vgl. K: Z. 58-64). Des Weiteren hält die *ARGE* jährlich eine Dienstbesprechung mit den Lesebeauftragten ab. Sie hat aber keinen Einfluss darauf, wer ausgewählt wird und wie lange diese Person dieses Amt innehat (vgl. K: Z. 104-119).

²⁵⁴ Keller-Loibl/Brandt: Leseförderung in öffentlichen Bibliotheken, S. 18.

²⁵⁵ Vgl. ebd., S. 19.

Der Wunsch der Lehrerin E bzw. die Tatsache, dass die Schullesebeauftragten in den Interviews zum Thema Leseförderung keine große Rolle spielen, wirkt angesichts ihrer Aufgaben und der Existenz am Papier verwunderlich. Infolgedessen könnte daraus geschlossen werden, dass dieses Amt in der Praxis eine geringe Bedeutung an den Schulen hat und ihr Engagement unterschiedlich ausfällt. Das hängt vermutlich auch mit der Tatsache zusammen, dass den Schullesebeauftragten keine zusätzlichen Werteinheiten dafür ausbezahlt werden. Eine angemessene Vergütung und Professionalisierung dieser Tätigkeit, die die Absolvierung einer entsprechenden Aus- oder Weiterbildung voraussetzt, könnte meines Erachtens die Qualität und Effektivität an den einzelnen Schulen möglicherweise erhöhen. Gleichzeitig bestehe die Chance dazu, dass diese Personen den Kontakt zu außerschulischen Institutionen der Leseförderung herstellen und die Koordination der Zusammenarbeit übernehmen. Dass die Leseförderung als Spezialisierung in die Ausbildung von Junglehrerinnen und -lehrern integriert werden sollte, merkt Lehrerin D an (vgl. D: Z. 404-406).

Darüber hinaus wird im Fall von Lehrerin E ersichtlich, dass die Vernetzung zwischen Schule und außerschulischen Institutionen der Leseförderung breiter aufgestellt werden müsste und nicht nur einer einzelnen Lehrperson am Schulstandort übertragen werden sollte. Denn sie berichtet davon, dass die Kooperation mit der örtlichen Bibliothek lediglich von einer Lehrerin vorangetrieben wurde. Als diese Lehrerin die Schule verlassen hatte, fand auch die Zusammenarbeit ein Ende, die von der Informantin allerdings als bereichernd beschrieben wurde (vgl. E: Z. 129-134). Jetzt müsste erst wieder eine Lehrperson den Zugang zur Bibliothek herstellen und eine Ausbildung absolvieren, damit diese im Unterricht genutzt werden kann (vgl. E: Z. 148-151). Dieser Abbruch der Zusammenarbeit hätte möglicherweise verhindert werden können, wenn weitere Lehrpersonen bzw. die Schulleitung für die Kooperation gewonnen und diese sich daran aktiv beteiligt hätten.

In diesem Zusammenhang warnt auch Jörg Steitz-Kallenbach vor der systemischen Überforderung von Lehrkräften, an deren Engagement als Einzelperson viele Initiativen hängen. Das System Schule neige häufig dazu, entsprechende Probleme den jeweiligen Lehrpersonen zu delegieren und in weiterer Folge ihnen die Verantwortung dafür zuzuweisen. Jedoch benötigt das Engagement einzelner Personen die Einbettung in das System bzw. den systemischen Rückhalt, damit sie als ein fester Bestandteil des Systems bewusst wahrgenommen und in den institutionellen Auftrag integriert werden. Ansonsten führe diese Vorgehensweise zur

Überforderung und im schlimmsten Fall zum Rückzug der Betroffenen.²⁵⁶ Im eben erwähnten Beispiel von Lehrerin E ist nicht bekannt, aus welchen Gründen diejenige Lehrperson, die sich um die Kooperation mit der Bibliothek gekümmert hat, die Schule verlassen hat und ob sie sich mit der Situation überfordert gefühlt hat. Es ist allerdings erkennbar, dass die regelmäßigen Bibliotheksbesuche von Schulklassen mit ihrem Abschied von der Schule beendet wurden. An dieser Stelle ging viel Potential und Wissen verloren, welches von anderen Lehrpersonen in Zukunft erst mühsam wieder erarbeitet und der Kontakt wieder aufgebaut werden muss. Angesichts dieser Tatsache dachte Lehrerin E im Gespräch darüber nach, ob sie die Zusammenarbeit mit der öffentlichen Bibliothek im Ort wieder aufleben lassen sollte (vgl. E: Z. 144f). Durch den Einbezug mehrerer Lehrpersonen - vorausgesetzt es besteht eine Bereitschaft im Kollegium und Unterstützung von der Schulleitung - hätte das Ausscheiden der Lehrerin möglicherweise nicht zugleich auch das Ende der Kooperation bedeuten müssen.

Des Weiteren kommt in den Interviews auch zur Sprache, dass die Unterstützung seitens der Schulleitung und des Kollegiums bezüglich der Umsetzung und Teilnahme an außerschulischen Angeboten der Leseförderung keine Selbstverständlichkeit ist. Lehrerin C verweist im Zusammenhang mit dem Zertifikat der *LesekulturSchule* darauf, dass es schwierig sei, „dass man die anderen Lehrer mit ins Boot holt zum Thema Lesen.“ (C: Z. 143ff) Lehrerin G merkt zudem an, dass Vorschläge, die im Kollegium auf Widerstände stoßen, meist nicht umgesetzt werden. Darüber hinaus seien die Deutschlehrerinnen und Deutschlehrer an ihrer Schule derzeit unterbesetzt. Sie spricht von einem „Alt-Jung-Konflikt“, der sich folgendermaßen äußert:

Die Jungen, das sind mein Kollege und ich, versuchen viel zu erneuern und da findet man manchmal Zuspruch und manchmal Widerspruch. Die älteren Kollegen sind sehr festgefahren, das habe ich schon gesagt, aber es ist nicht so, dass man gar nichts machen kann. Es passt, aber es ist so ein Alt-Jung-Konflikt. Manchmal würde ich mir wünschen, dass wir uns ein bisschen öffnen könnten und diese Muster, die man seit 20 Jahren fährt, ändern oder wir ausbrechen könnten. (G: Z. 301-306)

Zusätzlich möchten die Lehrerinnen und Lehrer die Zeit nicht in Projekte und Ausflüge bezüglich des Lesens investieren, weil zum einen andere Stunden ausfallen und zum anderen in den meisten Fällen hohe Buskosten zu begleichen sind. Außerdem bestehen an der Schule ein gewisses Kontingent an Ausgängen und bereits festgelegte Ausflugsziele, die nicht die Nutzung von außerschulischen Angeboten der

²⁵⁶ Vgl. Steitz-Kallenbach: Die lesende Schule, S. 93.

Leseförderung beinhalten (vgl. G: Z. 170-174). Daraus geht hervor, dass im Fall von Lehrerin G sehr wohl Bestrebungen für die Nutzung und Vernetzung mit außerschulischen Institutionen verfolgt werden, sie aber in der Umsetzung an den festgefahrenen Strukturen ihrer Schule scheitert. Mit hoher Wahrscheinlichkeit ist sowohl den Lehrpersonen als auch der Schulleitung der Mehrwert der Vernetzung mit außerschulischen Institutionen der Leseförderung nicht bewusst.

2.7.4. Öffentlichkeitsarbeit

Eine Plattform zum Thema Lesen anstelle der Flut an E-Mails, auf der alle Angebote und Institutionen in Niederösterreich gesammelt sind, würde Lehrerin B in diesem Sinne befürworten, da sie mehr Informationen über das Angebot bräuchte (vgl. C: Z. 195-199). Dieser Wunsch widerspricht dem Vorschlag einen Newsletter nicht nur für Direktorinnen und Direktoren, sondern auch für Lehrpersonen auszusenden. Allerdings ist es meiner Meinung nach angesichts des Mangels an Informationen seitens der befragten Lehrerinnen über außerschulische Angebote der Leseförderung notwendig, dass die Institutionen ihre Öffentlichkeitsarbeit verbessern.

Die Leseinitiative möchte „nicht mehr in dieses Volksschulschema gedrückt“ werden und vermehrt auch ältere Schülerinnen und Schüler erreichen. (J: Z. 316f) Sie schlägt deshalb vor, die Homepage und das Informationsmaterial ansprechender für Jugendliche zu gestalten und auch Social Media und die Digitalisierung zu berücksichtigen, was nicht zuletzt vom Budget abhängig ist (vgl. J: Z. 317-321). Die Leseinitiative steht neben der Bekanntheit und der Verknüpfung zwischen Markennamen und Aktionen vor der Herausforderung, dass sie in der Planung von Veranstaltungen an ein gewisses Budget sowie eingeschränkte personelle Ressourcen gebunden sind (vgl. J: Z. 311-315). Auch bezüglich des Angebots der Leseinitiative würde die Erweiterung des Spiralcurriculums für die Sek. 1 sinnvoll sein, da dies gleichzeitig als Instrument der Öffentlichkeitsarbeit genutzt werden kann und zur Informationserweiterung von Interessenten beitragen kann. Insofern wirkt es „imagebildend und profilbildend“ für die außerschulische Institution und deren Partnerinnen und Partnern.²⁵⁷ Lehrerin A weist auf die Lesungen von Autorinnen und Autoren und ihre finanzielle Förderung hin, auf die sie auch in Zukunft an ihrer Schule nicht verzichten möchte (vgl. A: Z. 234f). Sie spielt mit dieser Aussage vermutlich auf

²⁵⁷ Vgl. Hachmann/Hofmacher: Wenn Bibliothek Bildungspartner wird, S. 6.

die Förderung der Leseinitiative - auch wenn sie sie nicht namentlich erwähnt - an, die die Durchführung von Lesungen in Schulen unterstützt.

2.7.5. Mehr Ressourcen in öffentlichen Bibliotheken

Dass sich sowohl die zeitlichen als auch personellen Rahmenbedingungen als hinderlich für die Kooperation zwischen Schulen der Sek. 1 und Büchereien erweisen, wird im geschilderten Fall von Bibliothekarin H deutlich erläutert:

Aus X hat jetzt die Mittelschule angefragt, aber da sind wir noch unschlüssig, das ist schwierig. Das liegt aber auch an mir, weil ich momentan so viel zu tun habe und nicht weiß, wie wir das umsetzen können. Sie würden gerne auch regelmäßig kommen. Da haben wir noch keine Lösung gefunden, wie wir das regeln können. (...) Ich habe im September erst die Leitung übernommen. Jetzt habe ich so viele Dinge neu zu strukturieren und es ist wirklich sehr viel zu tun. Ich habe nicht nur die Bücherei, sondern einen anderen Job und das ist sehr viel und die Zeit vergeht einfach zu schnell. Man schaut, dass man den laufenden Betrieb macht und die Veranstaltungen plant und durchführt. (H: Z. 195-206)

Aus dem Zitat geht deutlich hervor, dass für die Planung und Organisation der Zusammenarbeit mit Bildungsinstitutionen auch in den außerschulischen Institutionen Ressourcen bereitgestellt werden müssten. Zugleich könnte der Einsatz von Spiralcurricula als systematische und zielgerichtete Vernetzung mit Schulen zu einem ressourcenschonenderen und effizienteren Arbeiten verhelfen. Zudem müsste dadurch in den Bibliotheken das Rad nicht bei jeder Anfrage neu erfunden werden, sondern sie könnten auf ein grundsätzliches Konzept für die Zusammenarbeit zurückgreifen, welches die Angebote in etwa ähnlich gestaltet und nicht von einzelnen Personen abhängt.²⁵⁸ Bibliothekarin L merkt einen ganz wesentlichen Punkt an: Laut ihr müsse ein Konsens für die Zusammenarbeit zwischen der Bibliothek und der Schule gefunden werden (vgl. L: Z. 202f). Dieses Arbeitsbündnis werde sie mit einer Lehrerin der NMS, die zugleich Mitglied des Bibliotheksteams ist, im Laufe des Sommersemesters 2019 besprechen. Eine Kooperation sei demnach wieder angedacht,

die Idee ist auch, dass die Jugendlichen da [aus der Schulbibliothek] herauswachsen und nicht ewig in der Schule bleiben und dass man sie heranzuführt, dass das hier ein Ort ist, wo sie eben Zugang zur Literatur haben. Jetzt werden wir schauen, dass sie auch hierher kommen und dass wir hier auch etwas machen, aber das müssen wir uns erst überlegen. (L: Z. 98-102)

Darüber hinaus zieht die ehrenamtliche Organisation der Bücherei hinsichtlich des Angebots vor allem Nachteile nach sich. Eine hauptamtliche Stelle wäre laut der

²⁵⁸ Vgl. Bertelsmann Stiftung: Lesen fördern in der Welt von morgen, S. 103f.

Bibliothekarinnen L eine Erleichterung, weil dadurch zeitintensive Arbeiten am Stück erledigt werden könnten (vgl. L: Z. 218-222). Insbesondere in der Zusammenarbeit mit Bildungsinstitutionen stoßen ehrenamtlich organisierte Bibliotheken an ihre Grenzen. Angesichts dessen erscheine ein Ausbau und eine Intensivierung des Angebots schwierig und zudem würden sich derzeit Angebot und Nachfrage in der Waage halten (vgl. L: Z. 190-193). Vor diesem Hintergrund ist es auch nachvollziehbar, dass sich die Angebote ehrenamtlicher Bibliotheksmitarbeiterinnen und -mitarbeiter eher an jüngere Kinder richten, weil diese Zielgruppe im Gegensatz zu den Jugendlichen leichter für das Lesen zu begeistern ist und die pubertierenden Heranwachsenden unberücksichtigt bleiben.

2.7.6. Intensivierung der Kooperation mit NMS

Bemerkenswerterweise sprechen beide Bibliothekarinnen die Gruppe der jugendlichen Leserinnen und Leser in ihren Wünschen an. Denn Bibliothekarin H wünscht sich eine Lösung für die „schwierige Zielgruppe“, dass man sie „einbringen und herlocken“ kann. (H: Z. 219ff) Auch Bibliothekarin L möchte den Kontakt mit der NMS intensivieren, damit mehr Jugendliche das Angebot der Bibliothek nutzen (vgl. L: Z. 218-222). Sowohl die Wünsche der Bibliothekarinnen als auch der Informantin der Leseinitiative zeigen, dass sie Interesse an der Gewinnung von jugendlichen Nutzerinnen und Nutzern haben. Um diese Zielgruppe anzusprechen, benötige es ein entsprechendes Angebot, welches im Falle der Bibliotheken über die Bereitstellung altersspezifischer Medien hinausgeht. Die verstärkte Vernetzung mit der Schule unter der Berücksichtigung ihrer Interessen und Bedürfnisse sowie der Einbezug der Medien wären daher mögliche Verbesserungsstrategien.²⁵⁹ Die Heranwachsenden ab dem elften bzw. zwölften Lebensjahr benötigen vielfältige Leseanlässe und Leseanregungen, damit ihre Lesemotivation geweckt werden kann. In ihrem Band *Leseförderung in Öffentlichen Bibliotheken* sammeln Kerstin Keller-Loibl und Susanne Brandt zahlreiche Ideen für die Leseförderung dieser Altersgruppe in Bibliotheken.²⁶⁰

Werner Wintersteiners Kritik kann auf die Ressourcen, die für die Leseförderung im Verbund zwischen schulischer und außerschulischer Leseförderung zur Verfügung gestellt werden, übertragen werden. Er warnt in seinem Artikel *Einfach nur eine Kulturtechnik?* davor, dass allgegenwärtige Defizite in Bildungsfragen ausschließlich

²⁵⁹ Vgl. Bertelsmann Stiftung: Lesen fördern in der Welt von morgen, S. 120.

²⁶⁰ Siehe Keller-Loibl/Brandt: Leseförderung in Öffentlichen Bibliotheken, S. 94-148.

dem Bildungssystem zugeschrieben werden. „Anders gesagt: eine bessere Sozialpolitik zum Beispiel kann ebenfalls als Maßnahme gesehen werden, die die Chancen der Kinder verbessert, einmal gute LeserInnen zu werden.“²⁶¹ Infolgedessen müsste die Gesellschaft die Bedeutung der Lesekompetenz erkennen und für deren Förderung die notwendigen Ressourcen zur Verfügung stellen. Investitionen in außerschulische Institutionen der Leseförderung beispielsweise in Form von mehr (bezahltem) Personal wären ein wesentlicher Ansatzpunkt für die Stärkung der Kooperationen mit den Bildungseinrichtungen, vor allem wenn, wie z.B. im geschilderten Fall von Bibliothekarin H, das Interesse einer NMS an einer Zusammenarbeit besteht, die Umsetzung aber möglicherweise an den mangelhaften Ressourcen der Bücherei scheitert. Insbesondere in die Leseförderung von Jugendlichen, die sowohl die Lehrpersonen als auch die Institutionen in hohem Maße fordert, sollte mehr investiert werden.

²⁶¹ Wintersteiner, Werner: Einfach nur eine Kulturtechnik? Kulturelle, politische und ideologische Dimensionen des Diskurses über Leseförderung. In: Beutner, Eduard; Tanzer, Ulrike (Hg.): Lesen. Heute. Perspektiven (ide: extra, Eine deutschdidaktische Publikationsreihe Bd. 15, Innsbruck: Studienverlag 2010) S. 83-93. Hier S. 91.

3. Fazit und Ausblick

Zusammenfassend ist festzuhalten, dass die systematische Leseförderung ein Konzept darstellt, dass die Leseschwierigkeiten der Lernenden in ein ausdifferenziertes Modell der Lesekompetenz - Prozessebene, Subjektebene und soziale Ebene - einordnet. Darauf aufbauend werden passende Verfahren der Förderung für die verschiedenen Teilbereiche des Lesens empfohlen. Im Sinne einer systemischen Leseförderung wird das Lesen nicht nur im Deutschunterricht, sondern darüber hinaus auf weiteren Handlungsebenen - alle Unterrichtsfächer, Schule als literarische Öffentlichkeit, außerschulische Expertinnen und Experten sowie Institutionen - gefördert. Die Förderung der Lesekompetenz ist umso effektiver, wenn die Verfahren auf den verschiedenen Ebenen in einem umfassenden, ganzheitlichen und leseulturellen Zusammenhang eingebunden und demnach von den Handlungsebenen aufgegriffen werden.

Die Interviews haben gezeigt, dass die Zusammenarbeit zwischen Schulen und außerschulischen Institutionen der Leseförderung vielfältig ausfallen kann und ihre Ausprägung in der Praxis stark variiert. Sie ist sowohl von den beteiligten Personen als auch von den jeweiligen Rahmenbedingungen am Schulstandort bzw. in der Gemeinde abhängig. Demnach wurden die subjektiven Sichtweisen von Lehrpersonen und Informantinnen unterschiedlicher außerschulischer Angebote bezüglich ihrer Kooperationen im Bezirk Melk ermittelt, die sich nicht verallgemeinern lassen. Diese Vorgangsweise macht es möglich, verschiedene Anknüpfungspunkte aus der Situation der Beteiligten zu generieren, die auf ihre spezielle Lage und insbesondere auf ihre Herausforderungen Rücksicht nehmen.

Als Herausforderung der Leseförderung thematisieren die Interviewpartnerinnen neben den schulischen Rahmenbedingungen und den digitalen Veränderungen die Lesefertigkeiten im Bereich des Leseverständnisses sowie die mangelnde Lesemotivation vieler Schülerinnen und Schüler. An dieser Stelle wird das Potential der Vernetzung der systematischen und der systemischen Leseförderung deutlich. Lesen Schülerinnen und Schüler kaum, weil ihnen die Motivation dazu fehlt, so bietet sich - zufolge der systematischen Leseförderung - die Durchführung von leseanimierenden Verfahren an, die auf die Steigerung ihrer Motivation zum Lesen abzielen. Auf systemischer Ebene bedeutet das, dass sämtliche Akteurinnen und Akteure angesichts des Kompetenzniveaus und der Bedürfnisse der Schülerinnen und

Schüler zusammenwirken, um ihre Lesefähigkeit zu verbessern. Die Interviews haben gezeigt, dass die Institutionen mit ihren Angeboten vor allem die Leseanimation der Heranwachsenden durch Lesenächte, Lesungen von Autorinnen und Autoren, Bereitstellung von ansprechenden Medien usw. fokussieren. Folglich können außerschulische Leseförderangebote für die Leseanimation im Rahmen einer systematischen Leseförderung von Lehrpersonen einbezogen werden.

Des Weiteren können folgende Konsequenzen für die (schulische) Praxis aus den Forschungsergebnissen abgeleitet werden: Während regelmäßige Kooperationen der außerschulischen Institutionen mit der Primarstufe bestehen, müsste das Angebot für Schülerinnen und Schüler der Sek. 1 unbedingt erweitert und die Zusammenarbeit zwischen den Schulen und Institutionen intensiviert werden. Für die Kooperationen sind feste Ansprechpartnerinnen und -partner in den Institutionen notwendig, die - in Abstimmung mit dem Kollegium - gemeinsam einen Konsens über die Ziele und die Methodik aushandeln und sich regelmäßig darüber austauschen. Diese Personen benötigen die Unterstützung seitens der Schule, die von einigen befragten Lehrpersonen bemängelt wurde, um die Kooperationen langfristig aufrechterhalten zu können. Eine Professionalisierung im Bereich Lesen - die von einigen Lehrpersonen ausdrücklich erwähnt wurde - und die entsprechenden Anreize für ihre Aufgabe als Vermittlerin/ Vermittler wären auf bildungspolitischer und gesellschaftlicher Ebene anzudenken, damit die Qualität der Zusammenarbeit erhöht wird sowie nachhaltige Bildungsprozesse gewährt werden. Aufgrund dessen sollten die Lehrpersonen diese Angebote der außerschulischen Leseförderung nicht nur als bloße Abwechslung, sondern vielmehr als Mittel zum Ziel für eine systematische Leseförderung einsetzen.

Zugleich benötigen außerschulische Institutionen der Leseförderung - insbesondere regionale Bibliotheken - die Ressourcen, damit Kooperationen mit der Sek. 1 grundsätzlich eingegangen werden können. Neben finanziellen Mitteln zur Förderung des Anfahrtsweges werden vor allem hauptamtliche Stellen in den Bibliotheken von den Befragten gefordert, damit ein vielseitiges und kontinuierliches Angebot für Schülerinnen und Schüler aller Schulstufen umgesetzt werden kann. Entsprechende personelle Ressourcen und die Ausdehnung der Öffnungszeiten der Institutionen sind dafür notwendig.

Ich appelliere an die Leiterinnen und Leiter der Institutionen regelmäßige Angebote für jugendliche Leserinnen und Leser zu starten und hierbei neue Konzepte der

Vermittlung einzubeziehen wie z.B. das Lesen im Medienverbund und das Konzept der Teaching Library. Eine Ausdifferenzierung des Angebots unter Berücksichtigung der Interessen und Rückmeldungen der Schülerinnen und Schüler als auch der Lehrpersonen erscheint daher sinnvoll, weil das derzeitige Angebot von außerschulischen Institutionen Schülerinnen und Schüler der Sek. 1 unzureichend berücksichtigt. Aufgrund der geäußerten Kritik der Lehrerinnen müssten die bestehenden Konzepte der punktuellen Klassenführungen, die bereits von vielen Bibliotheken angeboten und erfreulicherweise von einigen Lehrpersonen wahrgenommen werden, überarbeitet und aktualisiert werden. Beratungsstellen bzw. die Orientierung an Best Practise-Modellen könnten Institutionen bei ihrer Programmgestaltung helfen.

Überdies konnten Anknüpfungspunkte im Zuge der Interviews ermittelt werden: Da die Zusammenarbeit mit außerschulischen Institutionen laut den Lehrpersonen aufgrund des Anfahrtswegs und der Öffnungszeiten der Institutionen erschwert werde, stellen eine Lösungsmöglichkeit Medienkisten dar, die von den Bibliotheken gepackt und der Schule zur Verfügung gestellt werden. Medienpräsentationen durch Expertinnen und Experten an den Schulen könnten unterstützend veranstaltet werden. Lesungen von Autorinnen und Autoren, die in einen lesekulturellen Zusammenhang eingebettet werden, sowie die Entwicklung eines gemeinsamen Spiralcurriculums könnten den Kontakt zwischen Lehrpersonen und Institutionen herstellen.

Es wurde festgestellt, dass im Falle der interviewten Lehrerinnen als auch der Institutionen durchaus Interesse an außerschulischen Angeboten besteht. Jedoch benötigen vor allem die Lehrpersonen Informationen über das Angebot der Institutionen, um es nutzen zu können. An dieser Stelle könnte erneut bei den Vermittlerinnen und Vermittlern angesetzt werden. Eine Vernetzung der außerschulischen Institutionen wäre nicht zuletzt für die Öffentlichkeitsarbeit dienlich, weil die Lehrpersonen dringend Informationen bezüglich regionalen Angeboten der Leseförderung benötigen.

Forschungskritisch ist anzumerken, dass sich die Verwendung des Begriffs der „außerschulischen Leseförderung“ in den Interviews als ungeeignet erwiesen hat, weil die Offenheit dieses Feldes, welche dadurch zum Ausdruck kommen sollte, zu begrifflichen Unklarheiten geführt und manche Interviewpartnerinnen in ihrem

Redefluss gehemmt hat. Eine Umschreibung des Begriffs wäre im Sinne einer adressatenorientierten Sprachwahl daher in weiteren Forschungen unerlässlich.

Zusätzliche Forschungen könnten sich auf die Ermittlung der Bedürfnisse bezüglich der Kooperation mit den einzelnen außerschulischen Institutionen der Leseförderung konzentrieren. Es könnte deshalb eine Befragung der Schülerinnen und Schüler stattfinden, die auf ihr Leseverhalten und ihre (Lese-)Interessen näher eingeht, um die Angebote der Leseförderung auf die Zielgruppe auszurichten. Ausgehend von diesen Daten und dem Feedback könnten die Institutionen ein Spiralcurriculum entwickeln, welches ihre Angebote zusammenfasst und es als Instrument der Öffentlichkeitsarbeit unter den Lehrpersonen publik macht.

Es wäre wünschenswert, wenn eine Annäherung zwischen Bildungsinstitutionen sowie außerschulischen Institutionen der Leseförderung in Zukunft angebahnt werden könnte und diese Kooperation auch durch gesellschaftliche Maßnahmen gefördert werden würde. Ein erster Schritt in diese Richtung wurde durch die vorliegende Forschungsarbeit gemacht, weil einige Interviewpartnerinnen bereits die Gespräche als Anstoß für die verstärkte Zusammenarbeit sahen und über deren aktive Umsetzung nachgedacht haben. Mit Hilfe einer knappen Zusammenfassung wurden sie über die Ergebnisse informiert (siehe Anhang). Möglicherweise erwachsen daraus Projekte, die sich um die regionale Vernetzung sämtlicher Partnerinnen und Partner bezüglich der Leseförderung bemühen und gemeinsam neue Wege der Kooperation bestreiten. Das Ziel ist eindeutig: Die Zusammenarbeit zwischen Bildungsinstitutionen und außerschulischen Angeboten der Leseförderung im Sinne einer systemischen Leseförderung zu stärken, damit die Heranwachsenden in ihrer Lesebiographie begleitet werden und eine (lebenslange) Freude für das Lesen entwickeln!

Literaturverzeichnis

Artelt, Cordula; Stanat, Petra; Schneider, Wolfgang; Schiefele, Wolfgang; Lehmann, Rainer: Die PISA-Studie zur Lesekompetenz: Überblick und weiterführende Analysen. In: Schiefele, Ulrich; Artelt, Cordula; Schneider, Wolfgang; Stanat, Peter (Hg.): Struktur, Entwicklung und Förderung der Lesekompetenz. Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000 (Wiesbaden: VS Verlag 2004) S. 139-168.

Bertelsmann Stiftung (Hg.): Lesen fördern in der Welt von morgen. Modelle der Partnerschaft von Bibliothek und Schule (Gütersloh: Verlag Bertelsmann Stiftung 2001²).

Bertschi-Kaufmann, Andrea; Graber Tanja: Lesekompetenz-Leseleistung-Leseförderung. In: dies. (Hg.): Lesekompetenz-Leseleistung-Leseförderung. Grundlagen, Modelle und Materialien (Sleeze: Klett/Kallmeyer 2016⁶) S. 8-19.

Bertschi-Kaufmann, Andrea: Offene Formen der Leseförderung. In: dies.; Graber, Tanja (Hg.): Lesekompetenz-Leseleistung-Leseförderung. Grundlagen, Modelle und Materialien (Sleeze: Klett und Kallmeyer 2016⁶) S. 170-181.

Biermann, Werner; Klönne, Arno: Agenda Bertelsmann. Ein Konzern stiftet Politik (Köln: PapyRossa Verlag 2007).

Ehmig, Simone: Außerschulische Leseförderung. In: Rautenberg, Ursula/Schneider, Ute (Hg.): Lesen. Ein interdisziplinäres Handbuch (Berlin, Boston: Gruyter 2015) S. 567-596.

Garbe, Christine: Lesekompetenz als Schlüsselqualifikation in der Mediengesellschaft. PISA und IGLU als Herausforderung für eine systematische Leseförderung. In: Gläser, Eva; Franke-Zöllmer, Gitta (Hg.): Lesekompetenz fördern von Anfang an. Didaktische und methodische Anregungen zur Leseförderung (Baltmannsweiler: Schneider Verlag 2005) S. 9-23.

Garbe, Christine: Warum Leseförderung vor und in der Grundschule ansetzen muss. Erkenntnisse aus der biographischen Leseforschung. In: Gläser, Eva; Franke-Zöllmer, Gitta (Hg.): Lesekompetenz fördern von Anfang an. Didaktische und methodische Anregungen zur Leseförderung (Baltmannsweiler: Schneider Verlag 2005) S. 24-35.

Garbe, Christine; Maik, Philipp, Ohlsen, Nele: Lesesozialisation. Ein Arbeitsbuch für Lehramtsstudierende (Paderborn: Schöningh 2009).

Garbe, Christine; Holle, Karl; Jesch, Tatjana: Texte lesen. Lesekompetenz-Textverstehen-Lesedidaktik-Lesesozialisation (StandardWissen Lehramt, Paderborn: Schöningh 2010²).

Gläser, Jochen; Laudel, Grit: Experteninterviews und qualitative Inhaltsanalyse als Instrumente rekonstruktiver Untersuchungen (Wiesbaden: Springer VS Verlag 2009³).

Graf, Werner: Fiktionales Lesen und Lebensgeschichte: Lektürebiographien der Fernsehgeneration. In: Rosebrock, Cornelia (Hg.): Lesen im Medienzeitalter. Biographische und historische Aspekte literarischer Sozialisation (Weinheim: Juventa 1995) S. 97-125.

Graf, Werner: Der Sinn des Lesens. Modi der literarischen Rezeptionskompetenz (Münster: Lit 2004).

Graf, Werner: Lesegenese in Kindheit und Jugend. Einführung in die literarische Sozialisation (Deutschunterricht Grundwissen Literatur, Bd. 2, Hohengehren: Schneider 2010²).

Groeben, Norbert; Hurrelmann, Bettina: Fazit: Lesen als Schlüsselqualifikation? In: dies. (Hg.): Lesesozialisation in der Mediengesellschaft (Weinheim, München: Juventa 2004) S. 440-465.

Harmgarth, Frederike (Hg.): Lesegewohnheiten-Lesebarrieren. Schülerbefragung im Projekt ‚Öffentliche Bibliothek und Schule-neue Formen der Partnerschaft‘ (Gütersloh: Verlag Bertelsmann Stiftung 1997).

Heins, Jochen: Qualitative Inhaltsanalyse. Mit dem Rüstzeug der QIA neue Wege gehen. In: Boelmann, Jan (Hg.): Empirische Erhebungs- und Auswertungsverfahren in

der deutschdidaktischen Forschung (Baltmannsweiler: Schneider Verlag 2016²) S. 305-323.

Hurrelmann, Bettina: Leseförderung. In: Praxis Deutsch. Jg. 1994, H. 127, S. 17-26.

Hurrelmann, Bettina: Leseleistung-Lesekompetenz. Folgerungen aus PISA, mit einem Plädoyer für ein didaktisches Konzept des Lesens als kultureller Praxis. In: Praxis Deutsch. Jg. 2002, H. 176, S. 6-18.

Hurrelmann, Bettina: Lesekompetenz: Grundlagen. In: Bertschi-Kaufmann, Andrea; Graber Tanja (Hg.): Lesekompetenz-Leseleistung-Leseförderung. Grundlagen, Modelle und Materialien (Sleeze: Klett/Kallmeyer 2016⁶) S.21-33.

Keller-Loibl, Kerstin; Brandt, Susanne: Leseförderung in Öffentlichen Bibliotheken (Berlin, Boston: Gruyter 2015).

Krauß-Leichert, Ute (Hg.): Teaching Library-eine Kernaufgabe für Bibliotheken (Frankfurt/Main: Lang 2008).

Lamnek, Siegfried: Qualitative Sozialforschung. Lehrbuch (Weinheim, Basel: Beltz Verlag 2005⁴).

Langer, Antje: Transkribieren-Grundlagen und Regeln. In: Friebertshäuser, Barbara; Langer, Antje; Prengel, Annedore (Hg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft (Weinheim und München: Juventa 2010³) S. 515-526.

Muratović, Bettina: Lesen und Familie. In: Rautenberg, Ursula; Schneider, Ute (Hg.): Lesen. Ein interdisziplinäres Handbuch (Berlin, Boston: De Gruyter 2015) S. 383-400.

Nickel-Bacon, Irmgard; Wrobel, Dieter: Lesekultur. In: Praxis Deutsch. Jg. 2012, H. 231, S. 4-12.

Nix, Daniel: Förderung der Lesekompetenz. In: Kämper-van den Boogaart, Michael; Spinner, Kaspar H.: Lese- und Literaturunterricht. Teil 2. Kompetenzen und Unterrichtsziele, Methoden und Unterrichtsmaterialien, Gegenwärtiger Stand der empirischen Unterrichtsforschung (Deutschunterricht in Theorie und Praxis (DTP), Bd. 11/2, Baltmannsweiler: Schneider 2016²) S. 139-189.

Nix, Daniel: Literarisches Leben in der Schule vermitteln: die Autorenlesung als Schnittstelle zwischen schulischer und außerschulischer Leseförderung. In: Bertschi-Kaufmann, Andrea; Graber Tanja (Hg.): Lesekompetenz-Leseleistung-Leseförderung. Grundlagen, Modelle und Materialien (Sleeze: Klett/Kallmeyer 2016⁶) S. 231-247.

Pfost, Maximilian; Dörfler, Tobias; Artelt, Cordula: Der Zusammenhang zwischen außerschulischem Lesen und Lesekompetenz. Ergebnisse einer Längsschnittstudie am Übergang von der Grund- in die weiterführende Schule. In: Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie. Jg. 2010, H. 42 (3), S. 167-176.

Philipp, Maik: Lesesozialisation in Kindheit und Jugend. Lesemotivation, Leseverhalten und Lesekompetenz in Familie, Schule und Peer-Beziehungen. (Stuttgart: Kohlhammer 2011).

Philipp, Maik: Lesesozialisation: zur Bedeutung von Familie, Schule und Peergroup. In: Bertschi-Kaufmann, Andrea; Graber Tanja (Hg.): Lesekompetenz-Leseleistung-Leseförderung. Grundlagen, Modelle und Materialien (Sleeze: Klett/Kallmeyer 2016⁶) S. 88-101.

Rakhkockine, Anatoli: Nicht am Schüler vorbei kooperieren! Berücksichtigung der bestehenden Kontakte der Schüler zu Einrichtungen und Personen im außerschulischen Bereich der Auswahl von Kooperationspartnern der Schule. In: Bildung und Erziehung. Jg. 2006, H. 3, S. 323-336.

Richter, Karin: Kindliche Lieblingslektüre und der Literaturunterricht in der Schule. In: Grundschule. Jg. 2003, H.7-8, S. 85-95.

Rosebrock, Cornelia; Nix, Daniel: Grundlagen der Lesedidaktik und der systematischen schulischen Leseförderung (Baltmannsweiler: Schneider Verlag 2014⁷).

Scherf, Daniel: Leseförderung aus Lehrersicht. Eine qualitativ-empirische Untersuchung professionellen Lehrerwissens (Wiesbaden: Springer VS Verlag 2013).

Schmidt, Frederike: Interviewverfahren. Ein Überblick. In: Boelmann, Jan (Hg.): Emprische Erhebungs- und Auswertungsverfahren in der deutschdidaktischen Forschung (Baltmannsweiler: Schneider Verlag 2016²) S. 23-34.

Schmidt, Frederike: Leitfadeninterviews. Ein Verfahren zur Erhebung subjektiver Sichtweisen. In: Boelmann, Jan (Hg.): Emprische Erhebungs- und Auswertungsverfahren in der deutschdidaktischen Forschung (Baltmannsweiler: Schneider Verlag 2016²) S. 51-66.

Saxer, Ulrich: Lese(r)forschung-Lese(r)förderung. In: Fritz, Angela: Lesen im Mediumfeld. Eine Studie zur Entwicklung und zum Verhalten von Lesern in der Mediengesellschaft auf der Basis von Sekundäranalysen zur Studie ‚Kommunikationsverhalten und Medien‘ im Auftrag der Bertelsmann Stiftung. (Gütersloh: Verlag Bertelsmann Stiftung 1991) S. 99-134.

Steitz-Kallenbach, Jörg: Die lesende Schule. Leseförderung nach PISA im Zeichen nationaler Bildungsstandards. In: Gläser, Eva; Franke-Zöllmer, Gitta (Hg.): Lesekompetenz fördern von Anfang an. Didaktische und methodische Anregungen zur Leseförderung (Baltmannsweiler: Schneider Verlag 2005) S. 90-100.

Spinner, Kaspar H.: Lesekompetenz in der Schule. In: Schiefele, Ulrich; Artelt, Cordula; Schneider, Wolfgang; Stanat, Peter (Hg.): Struktur, Entwicklung und Förderung der Lesekompetenz. Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000 (Wiesbaden: VS Verlag 2004) S. 126-138.

Wintersteiner, Werner: Einfach nur eine Kulturtechnik? Kulturelle, politische und ideologische Dimensionen des Diskurses über Leseförderung. In: Beutner, Eduard; Tanzer, Ulrike (Hg.): Lesen. Heute. Perspektiven (ide: extra, Eine deutschdidaktische Publikationsreihe Bd. 15, Innsbruck: Studienverlag 2010) S. 83-93.

Internetquellen

ARGE Lesen: Porträt. online unter: <http://www.bildung-noe.gv.at/index.php/arge-portraet.html> (abgerufen am 28.03.2019).

ARGE Lesen: Lesen in der Familie. online unter: <http://www.bildung-noe.gv.at/index.php/lesen-in-der-familie.html> (abgerufen am 26.04.2019).

ARGE Lesen: LeseKulturSchule. online unter: <http://www.bildung-noe.gv.at/index.php/leseschule.html> (abgerufen am 26.06.2019).

Bezirk Melk Bevölkerung. online unter: <http://bevoelkerung.at/bezirk/melk> (abgerufen am 28.03.2019).

BGBl. II Nr. 113/2016: Lehrpläne für Neue Mittelschulen. online unter: <https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/Bundesnormen/NOR40181121/NOR40181121.pdf> (abgerufen am 10.05.2019).

BmBWF: culture connected. online unter: <https://www.culture-connected.at/die-initiative/was-ist-culture-connected/> (abgerufen am: 09.05.2019).

Gangl, Verena: Bibliothek als Bildungspartner. online unter: <https://www.wirlesen.org/artikel/lesen-vernetzt/kooperationen/schulen/bibliothek-als-bildungspartner> (abgerufen am 16.05.2019).

Gangl, Verena: Schule und Bibliothek. online unter: <https://www.wirlesen.org/artikel/lesen-vernetzt/kooperationen/schulen/schule-bibliothek> (abgerufen am 16.05.2019).

Hachmann, Ute; Hofmann, Helga (Hg.): Wenn Bibliothek Bildungspartner wird. Leseförderung mit dem Spiralcurriculum in Schule und Vorschule (Frankfurt/ Main: Hg. im Auftrag der Expertengruppen Bibliothek und Schule und Kinder- und Jugendbibliotheken im DBV 2007¹). online unter: <https://bibliotheksportal.de/ressourcen/bildung/bibliothek-und-schule/> (abgerufen am 10.05.2019).

Institut für Bildungsanalysen Baden-Württemberg: Übersicht. Lesen im Medienverbund. Online unter: <https://www.schule-bw.de/themen-und-impulse/ideenpool-lesen/lesen-und-digitale-medien> (abgerufen am 25.06.2019).

Krauß-Leichert, Ute: Teaching Library. Ein Überblick. In: Perspektiven. Jg. 2008, H. 1, S. 1-4. online unter: http://www.publikationen.bvoe.at/perspektiven/bp1_08/s2-s5.pdf (abgerufen am 10.5.2018).

Leseinitiative ZeitPunktLesen: Über uns. online unter: <http://zeitpunktlesen.at/ueber-uns> (abgerufen am 28.03.2019).

Österreichischer Buchklub der Jugend: Family Literacy. online unter: <https://www.family-literacy.at/> (abgerufen am 26.06.2019).

Schule.at: Schulführer. online unter: https://www.schule.at/schulfuehrer/niederoesterreich/melk.html?tx_chsolr_pi2%5Bpage%5D=2&tx_chsolr_pi2%5Baction%5D=index&tx_chsolr_pi2%5Bcontroller%5D=Frontend&cHash=07c594756aa1f5cd45a64ad4d0bf82bb (abgerufen am 28.03.2019).

Zeitung in der Schule. online unter: <http://www.zis.at/>. (abgerufen am 04.04.2019).

Kleine Zeitung. online unter: <https://shop.kleinezeitung.at/meine-kleine/kleiner-kinderzeitung-angebote>. (abgerufen am 04.04.2019).

Anhang

Abbildungen

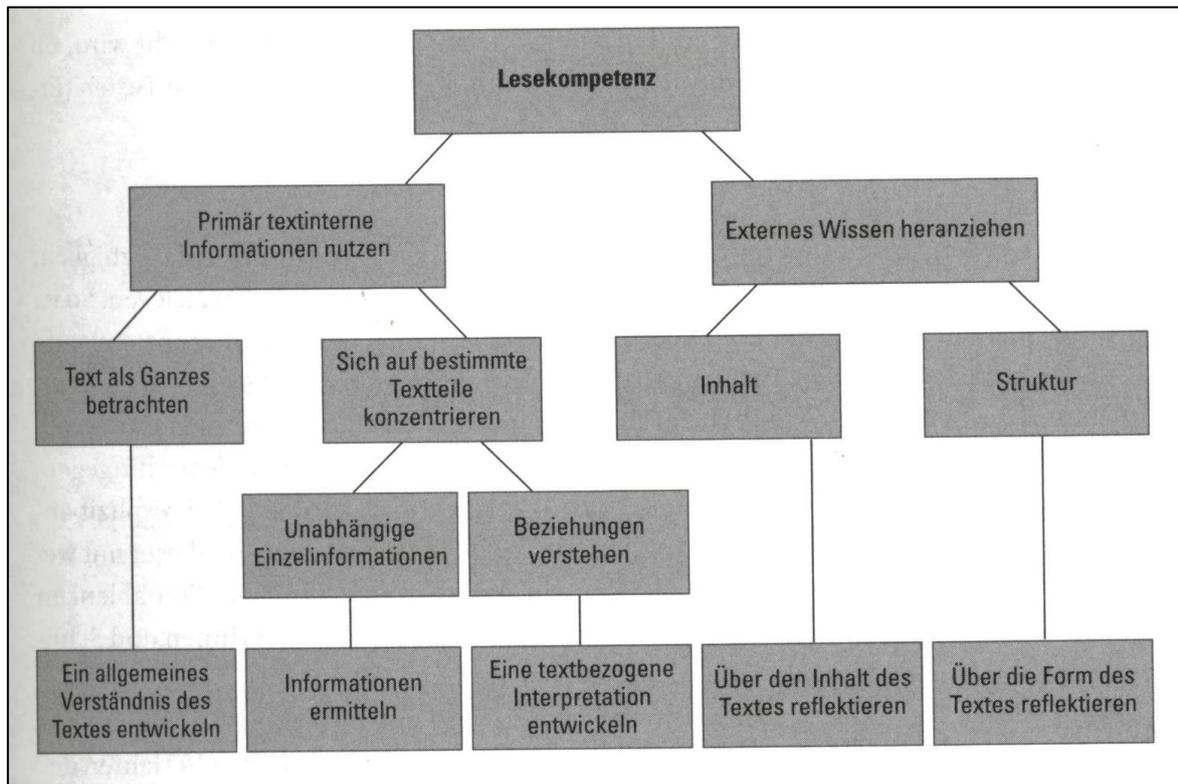


Abb. 1: Theoretische Struktur der Lesekompetenz in PISA

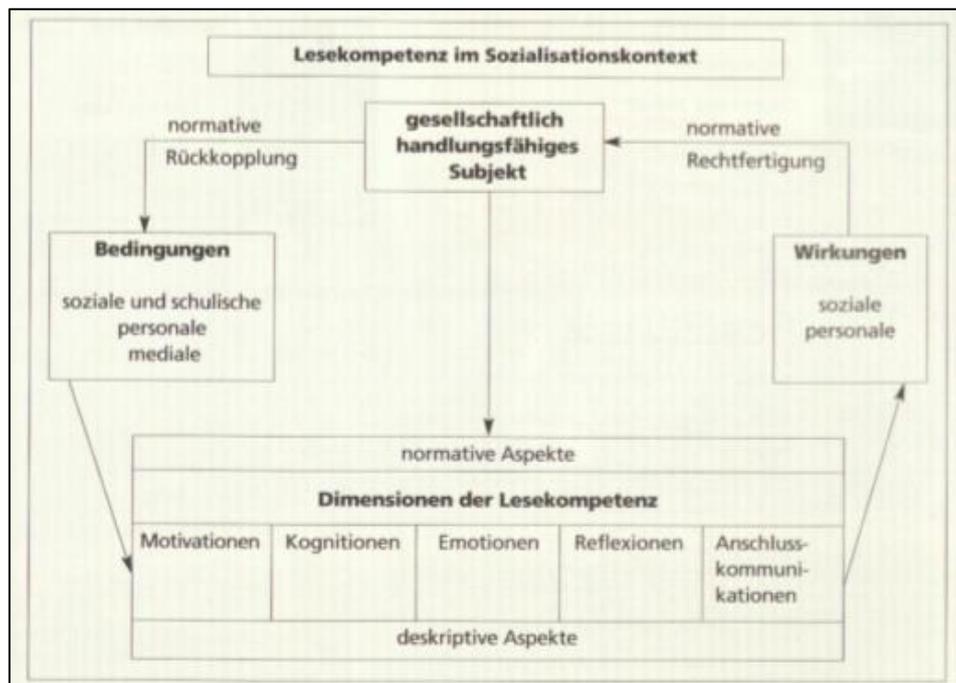


Abb.2: Modell der Lesekompetenz im Sozialisationskontext

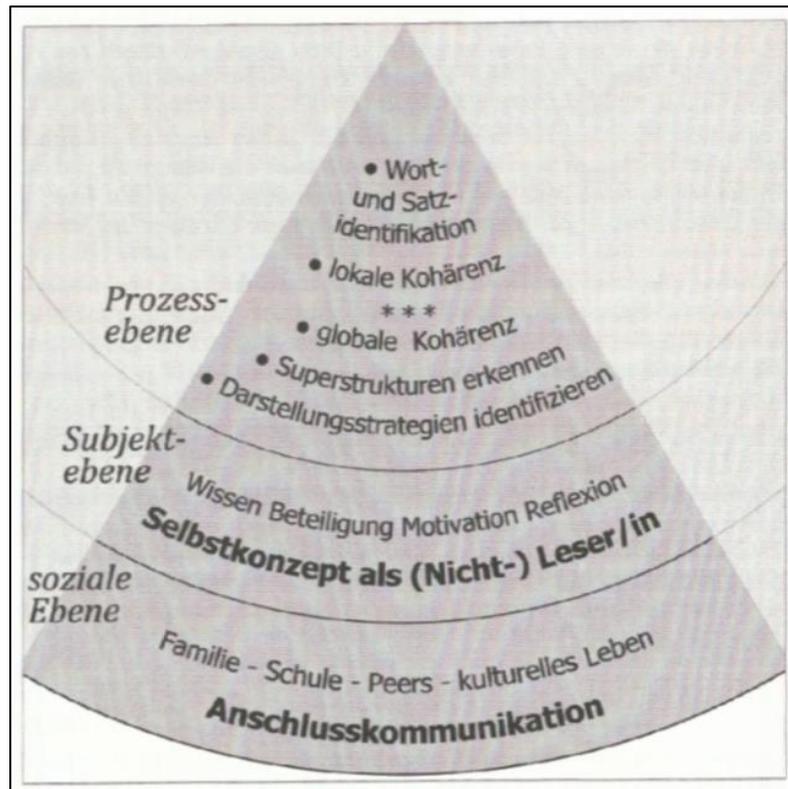


Abb. 3: Mehrebenenmodell des Lesens

Vorschulalter/ frühe Kindheit	Schuleintritt	Kindheit (7/8–11 J.)	Pubertät, Sek. I (1–14/15 J.)	Jugend/frühes Erwachsenenalter (15–21 J.)	Erwachsenen- alter (ab 21 J.)
1: primäre literarische Initiation	2: Schrift- sprach- erwerb	3: lustvolle Kinder- lektüre	4: Buch- bzw. literarische Lese Krise (Transforma- tion des kindlichen Lesemodus)	5: nicht/ wenig lesen ♂	Pflichtlektüre
				5: Sach-/ Fachtexte lesen ♂	instrumentelles Lesen
					Konzeptlesen
					Lesen zur diskursiven Erkenntnis
				5: sekundäre literarische Initiation ♀	partizipatori- sches Lesen
ästhetisches Lesen					
intimes Lesen					
Familie, v. a. Mütter	Schule, Familie	Bibliotheken	Schule, Peers	Deutschlehr- kräfte, Peers	Ausbildung, Beruf
<i>dominierende Anregungen aus der sozialen Umwelt</i>					

Abb. 4: Verlaufsschema der gelingenden Lesesozialisation in der Mittelschicht

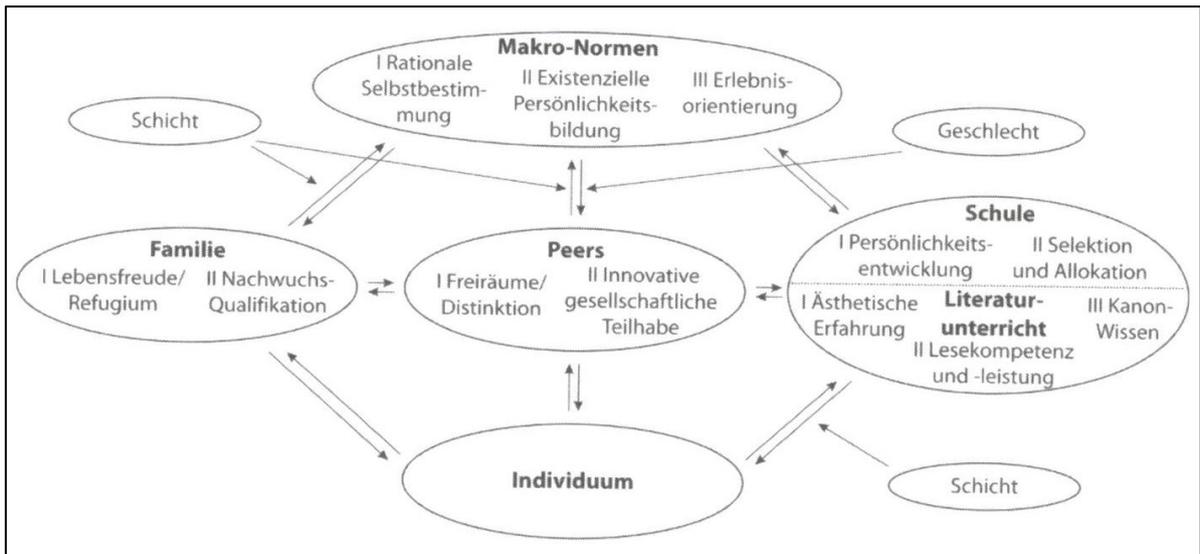


Abb. 5: Ebenen der Lesesozialisation als Ko-Konstruktion und ihr Zusammenspiel ab der Primarstufe



Abb. 6: Handlungsebenen der systemischen Leseförderung

Modell einer gemeinsamen Marketingstrategie



Abb. 7: Modell einer gemeinsamen Marketingstrategie

Abbildungsverzeichnis

Abb. 1: Theoretische Struktur der Lesekompetenz in PISA

Artelt, Cordula; Stanat, Petra; Schneider, Wolfgang; Schiefele, Wolfgang; Lehmann, Rainer: Die PISA-Studie zur Lesekompetenz: Überblick und weiterführende Analysen. In: Schiefele, Ulrich; Artelt, Cordula; Schneider, Wolfgang; Stanat, Peter (Hg.): Struktur, Entwicklung und Förderung der Lesekompetenz. Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000 (Wiesbaden: VS Verlag 2004) S. 139-168. Hier S. 143.

Abb. 2: Modell der Lesekompetenz im Sozialisationskontext

Hurrelmann, Bettina: Leseleistung-Lesekompetenz. Folgerungen aus PISA, mit einem Plädoyer für ein didaktisches Konzept des Lesens als kultureller Praxis. In: Praxis Deutsch. Jg. 2002, H. 176. S. 6-18. Hier S. 16.

Abb. 3: Mehrebenenmodell des Lesens

Rosebrock, Cornelia; Nix, Daniel: Grundlagen der Lesedidaktik und der systematischen schulischen Leseförderung (Baltmannsweiler: 2014⁷). Hier S. 15.

Abb. 4: Verlaufsschema der gelingenden Lesesozialisation in der Mittelschicht

Philipp, Maik: Lesesozialisation: zur Bedeutung von Familie, Schule und Peergroup. In: Bertschi-Kaufmann, Andrea; Graber Tanja (Hg.): Lesekompetenz-Leseleistung-Leseförderung. Grundlagen, Modelle und Materialien (Sleeze: Klett/Kallmeyer 2016⁶) S. 88-101. Hier S. 91.

Abb. 5: Ebenen der Lesesozialisation als Ko-Konstruktion und ihr Zusammenspiel ab der Primarstufe

Philipp, Maik: Lesesozialisation in Kindheit und Jugend. Lesemotivation, Leseverhalten und Lesekompetenz in Familie, Schule und Peer-Beziehungen. (Stuttgart: Kohlhammer 2011). Hier S. 140.

Abb. 6: Handlungsebenen der systemischen Leseförderung

Nix, Daniel: Förderung der Lesekompetenz. In: Kämper-van den Boogaart, Michael; Spinner, Kaspar H.: Lese- und Literaturunterricht. Teil 2. Kompetenzen und

Unterrichtsziele, Methoden und Unterrichtsmaterialien, Gegenwärtiger Stand der empirischen Unterrichtsforschung (Deutschunterricht in Theorie und Praxis (DTP), Bd. 11/2, Baltmannsweiler: Schneider 2016²) S. 139-189. Hier S. 147.

Abb. 7: Modell einer gemeinsamen Marketingstrategie

Bertelsmann Stiftung (Hg.): Lesen fördern in der Welt von morgen. Modelle der Partnerschaft von Bibliothek und Schule (Gütersloh: Verlag Bertelsmann Stiftung 2001²). Hier S. 18.

Interviewleitfaden für Lehrpersonen

Im Zuge meiner Masterarbeit beschäftige ich mich mit Angeboten der Leseförderung in Niederösterreich bzw. dem Bezirk Melk. Mich interessiert deshalb, wie das Lesen im Deutschunterricht (DU) gefördert wird und inwiefern (außerschulische) Angebote der Leseförderung wahrgenommen werden. Mit dem Interview unterstützen Sie mich beim Abschluss meines Studiums und tragen dazu bei, dass individuelle Erfahrungen und Praktiken von Lehrerinnen und Lehrern für die Fachdidaktik nutzbar gemacht werden. Zudem soll durch die Erhebung die Zusammenarbeit zwischen Lehrpersonen und Leseförderprojekten gefördert werden.

Ich habe einige Leitfragen vorbereitet, die ich Ihnen stellen möchte, ansonsten bitte ich um Ihre persönliche Sichtweise und ihr persönliches Handeln zum Thema Lesen und Leseförderung. Ich möchte noch darauf hinweisen, dass die Daten anonymisiert werden.

Leitfragen:

Einleitung: Zunächst interessiert mich allgemein das Lesen in Ihrem Unterricht? Was ist Ihnen wichtig?

1. Wenn Sie spontan Ihre Gedanken zur Leseförderung äußern, was bedeutet dann Leseförderung für Sie?
 - Welche Aktivitäten unternehmen Sie/haben Sie unternommen, um ganz speziell das Lesen zu fördern?
 - Welche Schulstufen möchten Sie damit ansprechen?
 - Welche Zielsetzungen verfolgen sie dabei?
2. Welche Herausforderungen sehen Sie in der Leseförderung speziell von SchülerInnen der Sek. 1?
3. Welche (außerschulischen) Angebote der Leseförderung für SchülerInnen der Sek. 1 kennen Sie im Bezirk Melk bzw. in NÖ?
 - Haben Sie mit dieser Institution bereits zusammengearbeitet?
4. Ich habe einige Institutionen der Leseförderung herausgegriffen, zu denen ich nun genauer nachfragen möchte.
 - 4.1. Haben Sie an Projekten der Leseinitiative *ZeitPunktLesen* teilgenommen?
 - Wenn nein, warum nicht?
 - Wenn ja:
 - o Warum haben Sie sich dafür entschieden?
 - o Welche Erfahrungen haben Sie mit dem Angebot gemacht?
 - o Wie haben Sie die Zusammenarbeit mit der Institution erlebt? Was war positiv? Gab es Herausforderungen?
 - o Würden Sie das Angebot wieder mit Klassen nutzen? Was wünschen sie sich von der Institution?
 - o Welche Effekte konnten Sie für die Leseförderung beobachten?

- 4.2. Haben Sie schon von der *ARGE Lesen* gehört bzw. Kontakt gehabt?
- Wenn nein, warum nicht?
 - Wenn ja:
 - Warum haben Sie sich dafür entschieden?
 - Welche Erfahrungen haben Sie mit dem Angebot gemacht?
 - Wie haben Sie die Zusammenarbeit mit der Institution erlebt? Was war positiv? Gab es Herausforderungen?
 - Würden Sie das Angebot wieder mit Klassen nutzen? Was wünschen sie sich von der Institution?
 - Welche Effekte konnten Sie für die Leseförderung beobachten?
- 4.3. Haben Sie öffentliche Bibliotheken im Unterricht einbezogen/besucht?
- Wenn nein, warum nicht?
 - Wenn ja:
 - Warum haben Sie sich dafür entschieden?
 - Welche Erfahrungen haben Sie mit dem Angebot gemacht?
 - Wie haben Sie die Zusammenarbeit mit der Institution erlebt? Was war positiv? Gab es Herausforderungen?
 - Würden Sie das Angebot wieder mit Klassen nutzen? Was wünschen sie sich von der Institution?
 - Welche Effekte konnten Sie für die Leseförderung beobachten?
- 4.4. Haben Sie mit Institutionen/Projekten, die ich jetzt nicht genannt habe, zusammengearbeitet?
5. Wie bewerten Sie Ihre institutionellen Rahmenbedingungen (Schulleitung, Lehrplan, Schulkultur, Kollegium) bezüglich der Umsetzung/Teilnahme an solchen Projekten der Leseförderung?
6. Welche Wünsche haben Sie für die Leseförderung?

Abschlussfrage: Gibt es etwas, das Sie zum Lesen und zur Leseförderung in Ihrem Deutschunterricht noch sagen wollen, was bisher nicht angesprochen oder zu kurz gekommen ist?

Interviewleitfaden für außerschulische Institutionen

Im Zuge meiner Masterarbeit beschäftige ich mich mit Angeboten der Leseförderung in Niederösterreich bzw. dem Bezirk Melk. Mich interessiert deshalb, zum einen das Lesen im Unterricht und zum anderen das Angebot und die Nutzung von (außerschulischen) Leseförderprojekten. Mit dem Interview unterstützen Sie mich beim Abschluss meines Studiums, zudem soll durch die Erhebung die Zusammenarbeit zwischen Lehrpersonen und Leseförderprojekten gefördert werden.

Ich habe einige Leitfragen vorbereitet, die ich Ihnen stellen möchte. Ich möchte noch darauf hinweisen, dass die Daten anonymisiert werden.

Leitfragen:

Einleitung: Berichten Sie bitte zunächst über die Entwicklung der Institution!

1. Beschreiben Sie den Aufbau der Institution näher!
 - Welche (Aufgaben-/Arbeits-)Bereiche gibt es?
 - Wie ist die Initiative hinsichtlich der MitarbeiterInnen aufgebaut?
 - Von wem wird sie getragen?
2. Was ist der Institution wichtig in Bezug auf das Lesen und dessen Förderung?
 - Welche Ziele verfolgt die Institution?
 - Auf welche Weise setzen Sie Ihre Ziele um?
 - Welche Zielgruppen möchte die Institution erreichen?
3. Welche Angebote zum Thema Lesen bieten Sie für 10 bis 14-Jährige?
 - Welches Programm bieten Sie für Schulklassen der Sek. 1?
 - Wie erfolgt die Zusammenstellung des Programms?
 - Skizzieren Sie bitte den Ablauf dieser Angebote!
 - Welche Ziele verfolgen Sie mit den unterschiedlichen Angeboten?
 - Wie werden diese einzelnen Angebote von der Zielgruppe angenommen?
4. Wie verläuft die Zusammenarbeit mit Lehrpersonen der Sek. 1, welche Erfahrungen haben Sie gemacht?
 - Wie erfolgt die Kontaktaufnahme?
 - Wie wird kommuniziert?
 - Was muss vorab geklärt werden? Müssen die SchülerInnen vorbereitet werden?
 - Bestehen Materialien zur Nachbereitung? Wenn ja, welche?
5. Wie macht die Institution in der Öffentlichkeit auf sich aufmerksam?
 - Durch welche Kanäle erfahren die BesucherInnen/Lehrpersonen von der Initiative und ihren Projekten?
6. Mit welchen Herausforderungen sind Sie in Ihrer Arbeit konfrontiert?
 - Welche Schwierigkeiten ergeben sich bei der Zusammenarbeit mit Schulen bzw. Lehrpersonen?
 - Welche besonders gelungenen Formen bzw. Lösungen der Zusammenarbeit haben Sie gefunden?
7. Welche (außerschulischen) Angebote der Leseförderung für SchülerInnen der Sek. 1 kennen Sie noch im Bezirk Melk bzw. in NÖ?

- Welche Kooperationen haben Sie mit anderen Institutionen?

8. Was wünschen Sie sich für die Zukunft der Institution?

Abschlussfrage: Gibt es etwas, das Sie zum Lesen und zur Leseförderung noch sagen wollen, was bisher nicht angesprochen oder zu kurz gekommen ist?

Tabellarische Darstellung der biographischen Daten der Informantinnengruppe

Kürzel der Informantin und Alter	Anzahl der Dienstjahre	Ausbildung, Fächer	Schultyp, an dem die Informantin unterrichtet	Zusätzliche Qualifikationen im Bereich Lesen
A, 27	4	Lehramt Sekundarstufe, KPH Krems; Deutsch, Biologie, Religion;	NMS	---
B, 52	32	Lehramt Sekundarstufe, KPH Krems; Deutsch, Geografie;	NMS	---
C, 44	15	Lehramt Sekundarstufe, KPH Krems; Deutsch, Bildnerische Erziehung, Textiles Werken, Ernährung, Geografie, Religion;	NMS	Schulbibliothek-Ausbildung, Ehrenamtliche Ausbildung für öffentliche Bibliothek;
D, 44	16	Lehramt Sekundarstufe, KPH Krems; Deutsch, Geografie, Geschichte und politische Bildung, Biologie, Informatik;	NMS	---
E, 37	16	Lehramt Sekundarstufe, PH Wien; Deutsch, Geografie;	NMS	derzeit Ausbildung zum Lerncoach (PH Baden)
F, 26	5	Lehramt Sekundarstufe, KPH Krems; Deutsch, Bewegung und Sport;	NMS	---
G, 30	6	Lehramt Primarstufe und Sekundarstufe, KPH Krems; Deutsch, Bewegung und Sport;	NMS	---

Zusammenfassung der Ergebnisse für die Interviewpartnerinnen

Sehr geehrte Interviewpartnerinnen,

ich möchte Ihnen im Folgenden einen Einblick in die Ergebnisse meiner Masterarbeit zum Thema „Leseförderung im ländlichen Raum“ geben. Das Ziel der Arbeit war es, konkrete Anknüpfungspunkte für die Kooperation von Lehrpersonen und außerschulischen Angeboten der Leseförderung zu identifizieren. Aus diesem Grund habe ich Interviews mit Deutschlehrpersonen der Sek. 1 und Informantinnen der außerschulischen Angebote im Bezirk Melk geführt. Ich bedanke mich nochmals, dass Sie sich für das Interview bereiterklärt haben, denn ohne ihre Hilfe wäre die Umsetzung dieser Forschungsarbeit nicht möglich gewesen!

Dass sich das außerschulische Leseverhalten positiv auf die Lesekompetenz von Schülerinnen und Schülern am Übergang von der Grund- in die weiterführende Schule aus mittleren und höheren Bildungsschichten auswirkt, bestätigt eine Langzeitstudie der Universität Bamberg.²⁶² Die Vernetzung der Schule mit Institutionen der Leseförderung erweist sich als sinnvoll, weil dadurch die Motivation zum außerschulischen Lesen gestärkt werden kann. Denn die Lesekompetenz ist nicht nur im schulischen Kontext relevant, sondern auch für die Teilhabe an der heutigen Mediengesellschaft von Bedeutung. Neben der Familie und dem Freundeskreis zählt die Schule zu den wichtigsten Einflussgrößen auf die Entwicklung zur Leserin/ zum Leser. Sie kann zur Chancengleichheit und zur Entwicklung einer Lesekultur beitragen, die über die Grenzen der Bildungsinstitution hinausgeht.

In den Gesprächen konnten daher die folgenden Angebote der außerschulischen Leseförderung für den Raum Melk identifiziert werden: regionale Bibliotheken, die Leseinitiative *ZeitPunktLesen*, die *ARGE Lesen*, Lesungen von Autorinnen und Autoren, das Kinderbuchhaus Schneiderhäusl sowie eine Adventaktion des Radiosenders Arabella, die aber eher auf die Textproduktion abzielt. Zusätzlich wurde das Medienangebot von *Zeitung in der Schule (ZiS)*, die *Kleine Kinderzeitung der Kleinen Zeitung* und die beiden Zeitschriften *Jung Österreich* und *TOPIC* erwähnt.

²⁶²Siehe Pfof, Maximilian; Dörfler, Tobias; Artelt, Cordula: Der Zusammenhang zwischen außerschulischem Lesen und Lesekompetenz. Ergebnisse einer Längsschnittstudie am Übergang von der Grund- in die weiterführende Schule. In: Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie. Jg. 2010, H. 42 (3), S. 167-176.

Als Herausforderung der Leseförderung thematisieren die Interviewpartnerinnen unter anderem die mangelnde Lesemotivation vieler Schülerinnen und Schüler. An dieser Stelle wird das Potential für die Vernetzung mit außerschulischen Leseförderangeboten deutlich, da die befragten Institutionen mit ihren Angeboten vor allem auf die Leseanimation der Heranwachsenden - auf die Steigerung ihrer Motivation zum Lesen - abzielen.

Des Weiteren hat die genauere Analyse der befragten Institutionen ergeben, dass die regionalen Bibliotheken und die Leseinitiative hauptsächlich die Leseförderung im Kindergarten bzw. in der Primarstufe berücksichtigen. Beispielsweise besuchen Kindergartengruppen und Volksschulklassen die beiden Bibliotheken regelmäßig, während die Klassen der Sek. 1 lediglich einmal in den vier Jahren für eine Bibliotheksführung dort zu Gast sind. Die Leseinitiative *ZeitPunktLesen* bietet eine Förderung von Lesungen und themenspezifische Workshops für die Sek. 1 an. Ihr Markenname ist vielen Interviewpartnerinnen unbekannt. Insofern besteht hinsichtlich des Angebots der Leseförderung für Schülerinnen und Schüler der Sek. 1 ein großer Aufholbedarf. Auch die Leseinitiative könnte eine ähnliche Aktion wie *Leos Lesepass* für Jugendliche entwickeln und die regionalen Büchereien neben den Bibliotheksführungen weitere zeitgemäße und bedürfnisorientierte Angebote, wie z.B. Workshops, nach dem Konzept der Teaching Library anbieten. Hierbei erhalten die Schülerinnen und Schüler eine Einführung in die Recherche in der Bibliothek, danach arbeiten sie dort selbstständig zu verschiedenen Themen in der Bibliothek und erstellen ein eigenes Produkt (z.B. ein Referat oder einen Text). Im Zuge dessen wird die Medien- und Informationskompetenz gefördert. Die Umsetzung in ähnlicher Weise erwähnt eine Lehrerin im Rahmen der fächerübergreifenden Begabungsförderung an ihrer Schule.

In Bezug auf die Zusammenarbeit erweist sich zum einen ein Konsens über die Kooperation in Form einer (schriftlichen) Vereinbarung zwischen den Institutionen als essentiell. Zum anderen hat sich die Erstellung eines Spiralcurriculums- ein Baukastensystem mit aufeinander aufbauenden Angeboten für die jeweilige Altersstufe -der Institutionen bewährt. Es ermöglicht somit ein gezieltes und arbeitsökonomisches Arbeiten auf beiden Seiten. Die Orientierung an den Interessen der Heranwachsenden, die sich die befragten Lehrpersonen hinsichtlich der Konzeption der Angebote von den Institutionen wünschen, sollte bei den Inhalten des Lehrplans berücksichtigt werden. Der regelmäßige Austausch zwischen den

Beteiligten sichert die Zufriedenheit und die Passung der Angebote. Zudem könnten regelmäßige Formen der Kooperationen zufällige, punktuelle Veranstaltungen ablösen, die sich als wenig nachhaltig für die Leseförderung erweisen. Eine Einbettung der Angebote in eine schulische Lesekultur, die über die Grenzen des Deutschunterrichts hinausgeht, ist für eine gelungene Umsetzung daher wichtig.

Die Zusammenarbeit mit außerschulischen Institutionen wird laut den Lehrpersonen aufgrund des Anfahrtswegs und der Öffnungszeiten der Institutionen erschwert. Eine Lösungsmöglichkeit stellen Medienkisten dar, die von den Bibliotheken - eventuell in Kooperation mit den Jugendlichen - zusammengestellt und der Schule zur Verfügung gestellt werden. Damit die Boxen in den Schulen auch frequentiert werden, ist es jedoch notwendig, dass ihr Inhalt von Schülerinnen und Schülern der Lehrperson oder den Bibliotheksmitarbeiterinnen und -mitarbeiter präsentiert wird. Eine Mobilisierung der Institution, wie sie von der Leseinitiative *ZeitPunktLesen* angedacht wurde, könnte auf diesem Wege die Nutzung des Angebots für Schulen erleichtern. Dafür sind entsprechende Ressourcen notwendig, diese sind allerdings ohnehin knapp bemessen und werden von den Institutionen als herausfordernd empfunden. Die Leseförderung müsste folglich nicht nur bildungspolitisch, sondern auch gesellschaftlich in Angriff genommen werden.

Die Arbeit hat somit gezeigt, dass im Falle der interviewten Lehrpersonen durchaus Interesse an außerschulischen Angeboten besteht, aber sie benötigen zusätzliche Informationen darüber. Andererseits möchten auch die Institutionen vermehrt Jugendliche ansprechen und die Kooperation der Sek. 1 intensivieren. Man braucht an dieser Stelle Personen, die den Kontakt herstellen, als Ansprechpartner fungieren und sich um die Kooperation bemühen. Diese Aufgabe könnten die Lesebeauftragten an den Schulen übernehmen, wenn ihr Engagement auch entsprechend anerkannt wird. Des Weiteren möchte ich auf die Förderung *Culture Connected* für Projekte aufmerksam machen, die auf die Kooperation zwischen Kulturpartnerinnen und -partnern und Schulen abzielen.²⁶³

Letztendlich möchte ich Lehrpersonen, Institutionen und Eltern dazu ermutigen, die Leseförderung vernetzt zu sehen und neue Wege der Kooperation zwischen der

²⁶³ Siehe <https://www.culture-connected.at/home/> (abgerufen am 14.05.2019).

schulischen sowie außerschulischen Leseförderung von Schülerinnen und Schülern der Sek. 1 zu beschreiten!

Weiterführende Literatur:

Bertschi-Kaufmann, Andrea; Graber Tanja (Hg.): Lesekompetenz-Leseleistung-Leseförderung. Grundlagen, Modelle und Materialien (Sleeze: Klett/Kallmeyer 2016⁶).

Bertelsmann Stiftung (Hg.): Lesen fördern in der Welt von morgen. Modelle der Partnerschaft von Bibliothek und Schule (Gütersloh: Verlag Bertelsmann Stiftung 2001²).

Hachmann, Ute; Hofmann, Helga (Hg.): Wenn Bibliothek Bildungspartner wird. Leseförderung mit dem Spiralcurriculum in Schule und Vorschule (Frankfurt/Main: Hg. im Auftrag der Expertengruppen Bibliothek und Schule und Kinder- und Jugendbibliotheken im DBV 2007¹). Online unter: <https://bibliotheksportal.de/ressourcen/bildung/bibliothek-und-schule/> (abgerufen am 10.05.2019).

Keller-Loibl, Kerstin; Brandt, Susanne: Leseförderung in Öffentlichen Bibliotheken (Berlin, Boston: Gruyter 2015).

Krauß-Leichert, Ute: Teaching Library. Ein Überblick. In: Perspektiven. Jg. 2008, H. 1, S. 1-4. Online unter: http://www.publikationen.bvoe.at/perspektiven/bp1_08/s2-s5.pdf (abgerufen am 10.5.2018).

Rosebrock, Cornelia; Nix, Daniel: Grundlagen der Lesedidaktik und der systematischen schulischen Leseförderung (Baltmannsweiler: Schneider Verlag 2014⁷).

Abstract

Die vorliegende fachdidaktische Arbeit beschäftigt sich mit der systematischen und systemischen Leseförderung von Deutschlehrpersonen der Sekundarstufe 1 mit außerschulischen Institutionen im Bezirk Melk. Die Ziele der Arbeit waren zum einen die Maßnahmen der Leseförderung im Deutschunterricht zu erheben, zum anderen Formen, Rahmenbedingungen und Anknüpfungspunkte der Zusammenarbeit sowie Herausforderungen und Wünsche der Kooperationspartnerinnen und -partner zu ermitteln.

Im Rahmen des theoretischen Teils wurden Modelle der Lesekompetenz diskutiert und Erkenntnisse der Lesesozialisation präsentiert. Dadurch konnte dargestellt werden, wie sich Heranwachsende zu Leserinnen und Lesern entwickeln und welche Faktoren und Instanzen hierbei von Bedeutung sind. Das systematische und systemische Konzept der Leseförderung wurde herangezogen, weil die Förderung der Lesekompetenz umso effektiver ist, wenn die Verfahren, die auf verschiedene Teilbereiche des Lesens abzielen, in einen lesekulturellen Kontext eingebunden werden.

Mittels leitfadengestützter Interviews mit Deutschlehrpersonen von verschiedenen Neuen Mittelschulen und Informantinnen von Angeboten der außerschulischen Leseförderung wurden subjektive Sichtweisen bezüglich der Kooperationen ermittelt. Zentrale Ergebnisse waren, dass das Angebot für Schülerinnen und Schüler der Sekundarstufe 1 im untersuchten Raum ausbaufähig ist. Eine Herausforderung für beide Seiten stellt die Organisation der Rahmenbedingungen der Zusammenarbeit - unter anderem der Anfahrtsweg, die Öffnungszeiten und die personellen Ressourcen - dar. Die aktuell bestehenden und vor allem punktuellen Formen der Zusammenarbeit könnten durch neue Konzepte wie Teaching Library gestärkt und intensiviert werden. Weitere Anknüpfungspunkte bieten Medienkisten und -präsentationen, Lesungen von Autorinnen und Autoren und ein gemeinsam entwickeltes Spiralcurriculum.

Abstract

This thesis is about the teaching methodology, which deals with the systematic promotion of pupils reading skills by German teachers of secondary education with extracurricular institutions in the lower Austrian district Melk. The aim of this thesis was to identify points where a collaboration could be possible and discuss these points against the background of relevant literature. Besides the definition of the term reading competence, the significance of different instances for the development of readers in terms of socialisation was investigated. Connections have been established in terms of the concept of systematic as well as systemic promotion of reading skills and a delimitation towards the extracurricular promotion of reading skills.

However, through interviews based on a guideline with German teachers of secondary education and informants of extracurricular offers subjective perspectives on collaboration were collected. The analysis of these results showed that the offer for pupils of secondary education in this geographic space is expandable. Moreover, the collaboration constitutes a challenge for both sides. The already existing forms of collaboration could be strengthened with the use of new concepts, where the learners are accompanied in their reading-biography and thereby, develop a better attitude towards reading as adults too.