



universität
wien

DIPLOMARBEIT / DIPLOMA THESIS

Titel der Diplomarbeit / Title of the Diploma Thesis

„Lesemotivation und literarische Sozialisation“

verfasst von / submitted by

Ing. Ernst Königshofer

angestrebter akademischer Grad / in partial fulfilment of the requirements for the degree of
Magister der Philosophie (Mag. phil.)

Wien, 2019 / Vienna, 2019

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

UA 190 333 456

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

Lehramtsstudium
UF Deutsch
UF Geographie und Wirtschaftskunde

Betreut von / Supervisor:

Univ.-Prof. Mag. Dr. Stefan Krammer

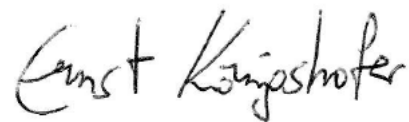
Ich versichere,

dass ich die Diplomarbeit selbstständig verfasst, andere als die angegebenen Quellen und Hilfsmittel nicht benutzt und mich auch sonst keiner unerlaubten Hilfe bedient habe.

dass ich dieses Diplomarbeitsthema bisher weder im In- noch im Ausland (einer Beurteiler*in zur Begutachtung) in irgendeiner Form als Prüfungsarbeit vorgelegt habe.

dass diese Arbeit mit der vom Begutachter beurteilten Arbeit übereinstimmt.

Wien, 22. Juli 2019

A handwritten signature in black ink, reading "Ernst Königshofer". The script is cursive and fluid.

(Ernst Königshofer)

Vorwort

Als angehender Lehrer war es mir ein Bedürfnis, mich im Zuge meiner Diplomarbeit mit einer Fragestellung auseinanderzusetzen, die mich in meiner zukünftigen Tätigkeit beschäftigen wird: Wie kann ich Schüler*innen einerseits unterstützen, ihre Kompetenzen zu entwickeln und andererseits ihre Interessen stärken und fördern, im Besonderen in einem Feld wie dem Lesen, das so viel bereithalten und bewirken kann im Leben eines Menschen?

Großer Dank gebührt:

Meiner großen Liebe Julia, die mich wie kein anderer Mensch versteht.

Meiner Tochter Josefine, die das Beste in mir zum Vorschein bringt.

Meiner Familie, die immer für mich da ist.

Univ.-Prof. Mag. Dr. Stefan Krammer, der sich stets freundlich und kompetent mit mir und meinen Fragen auseinandersetzte.

Allen Proband*innen, die mir ein Interview gaben zu einem so persönlichen Thema.

*„Es ist mit dem Lesen wie mit jedem anderen Genuss:
er wird desto tiefer und nachhaltiger;
je inniger und liebevoller wir uns ihm hingeben.“*

– Hermann Hesse

Inhaltsverzeichnis

A.	EINLEITUNG	8
B.	MODELLE DER „LESEMOTIVATION“ UND ANGRENZENDE BEGRIFFE	11
I.	(LESE)MOTIVATIONALE GRUNDLAGEN	11
1.	<i>Aktuelle Lesemotivation</i>	11
2.	<i>Habituelle Lesemotivation</i>	12
3.	<i>Intrinsische und (internalisierte) extrinsische Motivation</i>	14
4.	<i>Das Erwartungs-Wert-Modell der Lesemotivation</i>	17
II.	FORMEN DER LESEMOTIVATION	18
1.	<i>Intrinsische und extrinsische Lesemotivationsformen</i>	18
2.	<i>Emotionales Involvement</i>	20
III.	READING ENGAGEMENT	21
1.	<i>Der Prozess engagierten Lesens</i>	23
2.	<i>Engagiertes Lesen im schulischen Kontext</i>	24
IV.	ZUSAMMENFASSUNG ZUR LESEMOTIVATION	25
C.	LITERARISCHE SOZIALISATION ALS FELD DER LESESOZIALISATION	28
I.	DIE INSTANZEN DER LESESOZIALISATION	31
1.	<i>Familie, Freunde und Schule</i>	31
2.	<i>Das motivationale, literarische Handlungsfeld</i>	34
II.	KULTURSOZIOLOGISCHE ASPEKTE	38
1.	<i>Kulturelle Identität</i>	38
2.	<i>Genderspezifische Perspektiven</i>	40
III.	LITERARISCHES LERNEN IN DER SCHULE	42
1.	<i>Gezielte literarische Förderung</i>	43
2.	<i>Der Mehrwert inhaltlicher Vielfalt</i>	47
3.	<i>Selbstbestimmung in der Lesemotivationsförderung</i>	49
IV.	ZUSAMMENHÄNGE DER LESEMOTIVATION UND DER LITERARISCHEN SOZIALISATION	54
D.	EMPIRISCHE UNTERSUCHUNG	56
I.	DIE QUALITATIVE DATENERHEBUNG	56
1.	<i>Ablauf der Interviews</i>	57
2.	<i>Der Interview-Leitfaden</i>	58
3.	<i>Die Stichprobe</i>	61
II.	ZUR QUALITATIVEN INHALTSANALYSE	63
1.	<i>Die Forschungsfragen</i>	63
2.	<i>Codierregeln und Ankerbeispiele</i>	64

III.	FORSCHUNGSERGEBNISSE – LESEMOTIVATION INNERHALB LITERARISCHER SOZIALISATION	66
1.	<i>Die Ergebnisse im Überblick</i>	66
a.	Die literarischen Sozialisationsinstanzen	67
b.	Das positive Leser*innen-Selbstbild	70
c.	Die Lesemotivationskomponenten	71
2.	<i>Die Kategorien inhaltlicher Bedeutungen</i>	74
a.	Sozial eingebunden lesemotiviert in der Familie	74
b.	Sozial-lesemotivational wirksame Begleiter*innen und Idole	77
c.	Unter Freunden sozial lesemotiviert	79
d.	Tätigkeitsbezogen motiviertes Lesen als Zuflucht	80
e.	Emotional involviertes Leseerleben	83
f.	Autonomes, leistungsbezogen motiviertes Lesen	85
g.	Schulisch wettbewerbsbezogen lese(de)motiviert	88
h.	Schulisch-autoritär tätigkeitsbezogen lese(motiviert)	91
i.	Fremdbestimmt lese(motiviert) durch Deadlines	94
j.	Das Internet als neue literarische Sozialisationsinstanz	95
3.	<i>Interpretation der Forschungsergebnisse</i>	97
4.	<i>Limitationen und Ausblick</i>	103
E.	FAZIT	105
F.	BIBLIOGRAPHIE	108
G.	GRAPHIKEN- UND TABELLENVERZEICHNIS	113
H.	ANHANG	114
I.	ABSTRACT	114
II.	CODIERUNGEN	115

A. Einleitung

Lesen ist eine alltäglich durchgeführte Handlung, die nicht aus unseren Leben wegzudenken ist. Im schulischen, beruflichen und privaten Kontext kommen dem Lesen zahlreiche essentielle Funktionen zu. Lesen muss daher gekonnt werden und die Lesekompetenz gilt als eine Grundfertigkeit, die in verschiedensten, alltäglichen Lebensbereichen über die gesamte Lebensdauer relevant ist. Sie wird von der OECD definiert als die „Fähigkeit, geschriebene Texte zu verstehen, zu nutzen und über sie zu reflektieren, um eigene Ziele zu erreichen, das eigene Wissen und Potenzial weiterzuentwickeln und am gesellschaftlichen Leben teilzunehmen.“¹ Zwar kann diese Definition auch kritisch gesehen werden, aber allein die Tatsache, dass sich die Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung für das Lesen interessiert, zeigt, wie fest verankert und allgegenwärtig diese Grundfertigkeit in unser aller Leben ist. Deswegen richtet sich die Definition der Lesekompetenz auf den einzelnen Menschen, welchem durch das Lesen Entwicklungsmöglichkeiten eröffnet werden. Die Auseinandersetzung mit dem Lesen als hochgradig individuelle Tätigkeit verlangt nach einer Betrachtung des lesenden Einzelnen. Der Wert und der Sinn, die dem Lesen zugeschrieben werden, fallen demnach ebenso individuell aus. Vielfältige Einflüsse tragen meist ungesteuert dazu bei, wie ein Individuum zum Lesen steht. Mannigfaltig entwickeln sich die persönlichen Wertzuschreibungen und Interessen hinsichtlich des Lesens und werden von der Familie und weiteren sozialen Umfeldern und Milieus geprägt. Lesen kann zum vergnüglichen Hobby werden oder zur qualvollen Pflicht.

Im Speziellen scheiden sich an Literatur oftmals die Geister. Sie kann als unnahbar und fremd empfunden werden oder als ästhetisch und bereichernd. Literatur gilt als tragendes Element einer Gesellschaft und wirkt in ihr dauerhaft über Generationen. „Literatur ist ein wesentliches Medium des kollektiven Gedächtnisses, in dem elementare gesellschaftskonstituierende Ideen wie die der Humanität verankert sind.“² Lesen befähigt somit neben der gesellschaftlichen auch

¹ OECD: Beispielaufgaben aus der PISA 2000-Erhebung. Lesekompetenz, mathematische und naturwissenschaftliche Grundbildung. 2002, S.13.
<<http://www.oecd.org/education/school/programmeforinternationalstudentassessmentpisa/37831236.pdf>>
(gesehen am 2.6.2018)

² Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung: Neue Lehrpläne AHS-Oberstufe: Deutsch
<https://bildung.bmbwf.gv.at/schulen/unterricht/lp/lp_neu_ahs_01_11853.pdf?61ebzj> (gesehen am 2.6.2018)

zur kulturellen Teilhabe. Literatur prägt gesellschaftliche Haltungen, umgekehrt bestimmen soziale Einflüsse das Leseverhalten und als Folge daraus die Lesekompetenz entscheidend mit.

Lesekompetenz ist vonnöten, wenn es darum geht, literarische Kompetenz zu entwickeln. Neben den familiären Einflüssen kommt der Institution Schule eine tragende Rolle in der Lesesozialisation zu und der Deutschunterricht zeichnet für das Lesenlernen und die stetige Steigerung der Lesekompetenz verantwortlich. Es ist Aufgabe der schulischen Leseförderung, gegebene Potentiale aufzugreifen und diese gesteuert und strukturiert zu entwickeln. Zu diesem Zweck bedarf es einer gezielten Vermittlung und Förderung von Lesekompetenz und die Leseerziehung ist „eine zentrale Bildungs- und Lehraufgabe des Unterrichtsgegenstandes Deutsch; sie ist darüber hinaus in allen Schularten, auf allen Schulstufen und Unterrichtsgegenständen sowie in den Lehrplänen als Unterrichtsprinzip festgelegt.“³ An diesem Unterrichtsprinzip wird wiederum deutlich, dass dem Lesen in Form der Schulgegenstände in allen Lebensbereichen eine elementare Rolle zukommt. Die Lesekompetenz wird durch die Anwendung in den Schulfächern implizit geschult und liegt im Fokus des Deutschunterrichts. Im Zuge dieses Prozesses werden verschiedene Textsorten herangezogen. Es wird das langfristige Ziel verfolgt, die Leser*innen an Literatur, der nach literaturwissenschaftlichen Aspekten eine gewisse Qualität zugesprochen werden kann, heranzuführen. Neben dieser schulischen Einflussnahme wirken aber auch weiterhin andere soziale Einflüsse auf das Lesen allgemein und Literatur im Speziellen ein und prägen somit das langfristige Leseverhalten entscheidend mit. Für das Ziel, die Lesekompetenz zu steigern, zählt es sich naturgemäß aus, viel zu lesen und sich mit dem Gelesenen und auch dem Prozess des Lesens zu beschäftigen. Für die Entwicklung von Expertise in einem Gegenstandsbereich spielt neben der Vermittlungsform vor allem die Zeit, die man mit der Einübung verbringt, also das eigentliche Tun und die Reflexion darüber, eine besondere Rolle.⁴ An das Lesen und den Umgang mit Literatur werden Heranwachsende aber nicht nur in der Schule herangeführt, ebenso wie nicht nur in der Schule gelesen wird. Familie und Freunde haben ebenfalls großen Einfluss darauf, ob Lesen zu einer gern durchgeführten Tätigkeit wird.

³ Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung: Lesekompetenzen Unterrichtsprinzip Leseerziehung. Geändert am 6.4.2018.

<<https://bildung.bmbwf.gv.at/schulen/unterricht/uek/lesen.html>> (gesehen am 2.6.2018)

⁴ Vgl. Ericsson, Anders K. / Charness, Neil: Expert performance. Its structure and acquisition. In: American Psychologist, 49 (1994), S. 744.

Um eine Lesetätigkeit überhaupt erst zu starten und diese in Folge auch beizubehalten, erfordert es Lesemotivation. Sie kann nicht nur entweder vorhanden oder nicht vorhanden sein, sie kann auch in verschiedenen Ausprägungen und mit unterschiedlichen Zielen vorkommen. So war bereits Johann Wolfgang von Goethe folgender Ansicht: „Es ist ein großer Unterschied, ob ich lese zu Genuss und Belebung oder zu Erkenntnis und Belehrung.“⁵ In der Tätigkeit des Lesens kann man sich geradezu verlieren oder sie aber auch als lästig empfinden, wenn man sozusagen lesen muss. Wie lässt sich nun aber erklären, dass die Motivation zu Lesen bei manchen Menschen höher oder in anderen Formen ausgeprägt ist als bei anderen?

Dazu können verschiedenste Erklärungsansätze herangezogen werden über Bedingungen, welche die Ausbildung von Motivation begünstigen oder hemmen. Die Lesemotivationsforschung bedient sich hierfür der Grundlagen der Motivationsforschung und führt sie über in das Interessensgebiet, das Lesen. Die Lesesozialisationsforschung hingegen beschreibt die wirksamen Einflüsse im Verlauf der Lesesozialisation. Im theoretischen Teil der vorliegenden Arbeit wird zunächst der Begriff der Lesemotivation geklärt. Es werden Modelle und Arten der Lesemotivation dargestellt, sowie der Prozess des Reading Engagements beschrieben. Anschließend wird die literarische Sozialisation abgegrenzt und auf die Instanzen und kultursoziologischen Aspekte von Literatur eingegangen, bevor die beiden Felder Lesemotivation und literarische Sozialisation unter Berücksichtigung der gezielten literarischen Förderung verknüpft werden. Schließlich wird der Zusammenhang zwischen verschiedenen Arten der Lesemotivation und der literarischen Sozialisation im empirischen Teil der Arbeit explorativ ergründet. Zu diesem Zweck wurden teilstrukturierte Interviews mit 15 Germanistik-Studierenden im ersten Studienjahr durchgeführt, die hinsichtlich ihrer Sozialisationserlebnisse bezüglich des Lesens, ihrer eigenen Lesegeohnheiten sowie ihrer Selbstbilder als Leser*innen berichteten. Die Interviews wurden transkribiert und inhaltsanalytisch analysiert. Die nach Codierregeln gebildeten Kategorien, die Lesemotivation und literarische Sozialisation verknüpfen, werden anhand von Ankerbeispielen beschrieben und inhaltlich interpretiert.

⁵ Goethe, Johann Wolfgang von: *Maximen und Reflexionen*: Nach den Handschriften des Goethe- und Schiller-Archivs. herausgegeben von Max Hecker. Weimar: Verlag der Goethe-Gesellschaft 1907, S. 220.

B. Modelle der „Lesemotivation“ und angrenzende Begriffe

In diesem Kapitel wird der Begriff der Lesemotivation im Detail dargelegt sowie benachbarte, für die Untersuchung wichtige Begrifflichkeiten geklärt. Hierzu zählen die (aktuelle und habituelle) Lesemotivation, ihre motivationalen Grundlagen und Formen sowie Reading Engagement. Die Auswahl der genannten Konstrukte und Betrachtungen beruht auf der Relevanz für die Fragestellung der Diplomarbeit und dient als Grundlage für den empirischen Teil der Arbeit, welcher die Datenerhebung und Kategorisierung sowie Interpretation der Lesemotivationstypen umfasst.

In der vorliegenden Arbeit wird die Lesemotivation im Verlauf der literarischen Sozialisation behandelt. Daher sind in der empirischen Erhebung unterschiedliche Ausprägungen der Lesemotivation zu erwarten.

I. (Lese)motivationale Grundlagen

Die nun folgenden Kapitel widmen sich daher den motivationalen Hintergründen, die eine Lesehandlung in unterschiedlichen Intensitäten herbeiführen.

1. Aktuelle Lesemotivation

Die Lesemotivation definieren ARTELT und DÖRFLER knapp: „Die aktuelle Lesemotivation einer Person bezeichnet das Ausmaß des Wunsches oder der Absicht, in einer bestimmten Situation einen spezifischen Text zu lesen.“⁶ Sie verweisen auf verschiedene Ursachen einer gesteigerten Absicht zu lesen. Diese schreiben sie zwei Bereichen zu, der intrinsischen und extrinsischen Motivation.

MÖLLER und SCHIEFELE verwenden dieselbe Definition der Lesemotivation und fügen ihr das Beispiel an, dass von hoher aktueller Lesemotivation zu sprechen sei, „wenn jemand den

⁶ Artelt, Cordula / Dörfler, Tobias: Förderung von Lesekompetenz als Aufgabe aller Fächer. In: Bayrisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus / Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung (Hrsg.): ProLesen. Auf dem Weg zur Leseschule – Leseförderung in den gesellschaftswissenschaftlichen Fächern. Donauwörth: Auer 2011, S. 22.

starken Wunsch verspürt, etwa das nächste spannende Kapitel eines Kriminalromans oder einen wissenschaftlichen Artikel zu lesen.“⁷ Auch sie schreiben der Motivation intrinsische und extrinsische Komponenten zu und stützen sich dabei auf die von DECI und RYAN begründete Selbstbestimmungstheorie der Motivation.⁸ Diese wird an späterer Stelle noch vorgestellt.

GUTHRIE und WIGFIELD beziehen sich ebenfalls auf die Selbstbestimmungstheorie von DECI und RYAN – auf welche aufgrund der Omnipräsenz in der Motivationsforschung in den folgenden Kapiteln immer wieder zurückgegriffen wird – und definieren Lesemotivation folgendermaßen: „Reading Motivation is the individual’s personal goals, values, and beliefs with regard to the topics, processes, and outcomes of reading.“⁹ Diese Definition von Lesemotivation nennt die subjektiven Ziele, Werte und Haltungen sowie die Inhalte, Prozesse und Ergebnisse des Leseprozesses. Das Hauptaugenmerk gilt somit wie auch bei den vorigen Definitionen dem Individuum der Leser*in.

KLEER definiert „Lesemotivation [...] als ein aufgrund der persönlich als lohnend erkannten Motive bzw. Anreize sich einstellender Wunsch (inneres Bedürfnis) zu lesen“.¹⁰ An dieser Definition wird weiter deutlich, dass die Lesemotivationsforschung auf motivationspsychologischen Grundlagen basiert und sich spezifischen mit dem Thema des Lesens auseinandersetzt.

2. Habituelle Lesemotivation

Zu den oben genannten Definitionen fügt GRAF eine Dimension hinzu, welche die Ausdauer beim Lesen miteinbezieht: „Lesemotivation bezeichnet als Summe wirksamer Lesemotive die

⁷ Möller, Jens / Schiefele, Ulrich: Motivationale Grundlagen der Lesekompetenz. In: Schiefele, Ulrich u.a. (Hrsg.) Struktur, Entwicklung und Förderung von Lesekompetenz: Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften 2004, S. 102.

⁸ Die später überarbeitete und ergänzte Selbstbestimmungstheorie der Motivation wurde erstmals 1985 in folgender Publikation beschrieben und stellt mit den motivationalen Grundlagen das Fundament für die Lesemotivation bereit: Deci, Edward / Ryan, Richard: Intrinsic motivation and self-determination in human behavior. New York: Plenum Press 1985.

⁹ Guthrie, John T., / Wigfield, Allan: Engagement and Motivation in Reading. In: Kamil, Michael L. et al. (Hrsg.): Handbook of Reading Research. Volume III. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum 2000, S. 405.

¹⁰ Kleer, Gabriele: Lesefriends. Schultartübergreifende Lesemotivationsförderung an der Nahtstelle Übertritt unter Einbezug der peer group. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren 2014, S. 20.

Bereitschaft, eine Lesehandlung aufzunehmen und durchzuhalten“¹¹. In dieser Hinsicht kann auch unterschieden werden zwischen der oben bereits erwähnten aktuellen Lesemotivation und der habituellen oder gewohnheitsmäßigen Lesemotivation. Diese kann als ein wiederholtes Auftreten der aktuellen Lesemotivation, welche sich auf eine spezielle Situation und einen bestimmten Text bezieht, verstanden werden. Dementsprechend wird oft und gerne gelesen, wenn lesebezogen die Selbstwirksamkeit und das Selbstkonzept positiv ausgeprägt sind und folglich eine aktuelle Lesemotivation wiederkehrend auftritt und zu einer habituellen Lesemotivation führt.¹² „Die habituelle Lesemotivation bezeichnet die relativ stabile bzw. über einen längeren Zeitraum hinweg auftretende Bereitschaft, Leseaktivitäten zu initiieren.“¹³

Die habituelle Lesemotivation kann ihrerseits eine aktuelle Lesemotivation hervorrufen, die sich während des Lesens eines Textes relativ unmittelbar auf die Verstehens- und Lernleistung auswirkt. Die habituelle Lesemotivation kommt bezüglich des Verstehens und der Lernleistung im Rahmen eines eher langfristigen Leseprozesses zum Tragen. Dabei beeinflussen das Vorwissen, die Dekodierfähigkeit und eingesetzte Lesestrategien das Verstehen und das Lernen stärker als bei der aktuellen Lesemotivation.¹⁴ Die Wirkmechanismen der Motivation vollziehen sich auf individuelle Weise. Alle Ausprägungen von Lesemotivation beschreiben immer ein und denselben Prozess auf den die präsentierten Definitionen der Lesemotivation abzielen: „Das Individuum muss [...] für sich einen persönlichen Wert, einen Nutzen im Lesen erkennen, um anfängliche Barrieren überwinden und Freude am Lesen empfinden zu können.“¹⁵ Daher und auch im Hinblick auf die literarische Sozialisation bedarf es einer detaillierten Auseinandersetzung mit den spezifischen Motivationsformen.

¹¹ Graf, Werner: Lesegenese in Kindheit und Jugend. Einführung in die literarische Sozialisation. (= Deutschunterricht Grundwissen Literatur, Bd. 2, hrsg. v. Ehlers, Swantje) Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren 2010, S. 13.

¹² Vgl. Kleer 2014, S. 27-28.

¹³ Schaffner, Ellen / Schiefele, Ulrich / Schmidt, Meike: Die Bedeutung des familiären Hintergrundes für die Lesemotivation und Lesehäufigkeit von Gymnasialschülern. In: Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie 45/3 (2013), S. 131.

¹⁴ Vgl. Schaffner, Ellen / Schiefele, Ulrich: Auswirkungen habitueller Lesemotivation auf die situative Textpräsentation. In: Psychologie in Erziehung und Unterricht, 54/4 (2007), S. 270.

¹⁵ Kleer 2014, S. 21.

3. Intrinsische und (internalisierte) extrinsische Motivation

Eine zentrale Rolle spielt dabei die Unterscheidung zwischen intrinsischer und extrinsischer Motivationskategorien, im Hinblick auf die Lesesozialisation: „Die Unterscheidung zwischen intrinsischer und extrinsischer Motivation ist aussagekräftig für die Differenz zwischen freiwilliger Privatlektüre und (schulischer) Pflichtlektüre.“¹⁶ An dieser Feststellung aus der Lesesozialisation bzw. Leseförderung wird die Relevanz erstmals deutlich.

Das *Selbst* steht im Zentrum der Selbstbestimmungstheorie von DECI und RYAN. Es handelt sich hierbei um eine Theorie, die verschiedene Formen der Motivation auf einem Kontinuum von extrinsischer bis hin zu intrinsischer Motivation unterscheidet. Jedes Individuum verfügt über angeborene, psychologische Bedürfnisse und grundlegende Fähigkeiten und Interessen. Eine fundamentale Tendenz zur Entwicklung des Menschen wird dabei ebenso als gegeben betrachtet, wie auch die permanente, interaktive Eingebundenheit in ein soziales Umfeld. Der Prozess des menschlichen Fortkommens wird vor allem durch die intrinsischen motivationalen Faktoren aber auch durch (internalisierte) extrinsische Motivation vorangetrieben. Die intentionalen Handlungen können hinsichtlich ihrer motivationalen Qualität unterschiedlich stark ausgeprägt sein und lassen sich auch hinsichtlich der Selbstbestimmtheit bzw. der Kontrolliertheit von außen unterscheiden. Intrinsisch motivierte Verhaltensweisen sind definiert als interessensbestimmte und selbstbestimmte Handlungen.¹⁷

Intrinsisch motivierte Handlungen repräsentieren den Prototyp selbstbestimmten Verhaltens. Das Individuum fühlt sich frei in der Auswahl und Durchführung seines Tuns. Das Handeln stimmt mit der eigenen Auffassung von sich selbst überein. Die intrinsische Motivation erklärt, warum Personen frei von äußerem Druck und inneren Zwängen nach einer Tätigkeit streben, in der sie engagiert tun können, was sie interessiert.¹⁸

Extrinsisch motivationale Einflüsse können sich negativ auf ursprünglich intrinsisch intendiertes Verhalten auswirken, beispielsweise verloren Proband*innen einer Studie von DECI und RYAN ihr Interesse an Tätigkeiten in der Freizeit, wenn dafür Geld oder eine Auszeichnung in Aussicht gestellt wurden. Deswegen wurden intrinsische und extrinsische

¹⁶ Graf 2010, S. 13.

¹⁷ Vgl. Deci, Edward / Ryan, Richard: Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. In: Zeitschrift für Pädagogik 39/2 (1993), S. 223-227.

¹⁸ Deci / Ryan 1993, S. 226.

Motivation in Hinblick auf die Selbstbestimmtheit zunächst als sich entgegenwirkendes Gegensatzpaar betrachtet. Diese Annahme wurde widerlegt, weil unter gewissen Umständen auch extrinsische Faktoren selbstbestimmtes Verhalten bewirken und somit intrinsische Motivation auch stärken können. Hierfür ist der Prozess der Internalisation und Integration ausschlaggebend. Externale Werte können in den internalen Regulationsprozess einer Person übernommen (internalisiert) werden. Diese internalisierten Werte und Regulationsprinzipien können in das individuelle Selbst eingegliedert (integriert) werden. Somit kann die extrinsische Motivation zwischen den Extremen *heteronome Kontrolle* und *Selbstbestimmung* in vier Kategorien gefasst werden.¹⁹

Vollständig heteronom kontrolliert ist die *Externale Regulation*. Sie vollzieht sich weder autonom und noch freiwillig. Äußere Anregungsfaktoren sind Belohnungen oder Bestrafungen, wobei der Prozess vollständig von external gesteuert wird. Das bedeutet einer Person wird von außen aufgetragen, was zu tun ist, was sie erwartet (oder auch nicht) und wie sie es umzusetzen hat. Bei der *Introjierten Regulation* wird ein innerer Druck verspürt, der zu einer Handlung veranlasst. Eine Tätigkeit wird deswegen durchgeführt, „weil es sich eben so gehört“. Die Handlungsursache wird somit external und als erzwungen wahrgenommen. Das Verhalten wird aber dennoch von inneren Kräften kontrolliert, weil keine äußeren Handlungsanstöße mehr nötig sind und die Handlung ist für die Selbstachtung relevant. Die *Identifizierte Regulation* führt zu Verhaltensweisen, die für das persönliche Selbst wichtig sind und von der Person anerkannt werden. Das Individuum wird zu einer Handlung veranlasst, weil sie sich mit den dahinterstehenden Werten und Zielen identifiziert. Die *Integrierte Regulation* ist für die extrinsische Motivation der höchste Grad an Selbstbestimmung. Ziele, Normen und Handlungsstrategien sind in das Selbstkonzept integriert.²⁰

Diese Erkenntnisse aus der psychologischen, motivationalen Grundlagenforschung fanden bereits Anwendung in der Leseforschung, wie die folgende Adaptierung durch PHILIPP zeigt. Er hat die Formen von Motivation auf die Lesemotivation übertragen und durch die *Amotivation* sowie Beispielaussagen ergänzt:

¹⁹ Vgl. Deci / Ryan 1993, S. 226-227.

²⁰ Vgl. Deci / Ryan 1993, S. 227-228.

	Amotivation	Extrinsische Motivation				Intrinsische Motivation
Regulationsstil	keine Regulation	External	Introjizierend	identifizierend	integrierend	Intrinsisch
Art der Motivation	mangelnde Motivation	Kontrolliert		Autonom		
Beispielaussage	Lesen ist für mich Zeitverschwendung	Ich lese nur, wenn ich muss.	Ich lese, um anderen zu zeigen, wie gut ich bin.	Ich kann durch das Lesen viele nützliche Dinge lernen.	Ich lese, weil ich im Lesen und Verstehen von Texten möglichst gut sein möchte.	Ich lese gern.

Tabelle 1: Motivationen, Regulationen und Beispielaussagen zum Lesen²¹

Die Beispielsätze lassen Zusammenhänge zwischen Lesemotivation und dem Lesealltag zu, wenn auch nur in beschränktem Ausmaß. Ähnliche Aussagen werden auch für die Interviews der empirischen Auseinandersetzung erwartet, auch wenn diese länger und komplexer ausfallen werden. Die Selbstbestimmungstheorie unterscheidet nicht nur zwischen intrinsischer und extrinsischer Motivation. Sie postuliert auch drei Grundbedürfnisse, die für die Ausbildung von intrinsischer und internalisierter Formen extrinsischer Motivation erfüllt sein sollten.

Bedürfnis nach Kompetenzerleben (oder Wirksamkeit), Autonomie (oder Selbstbestimmung) und soziale Eingebundenheit (oder soziale Zugehörigkeit) sind die drei angeborenen psychologischen Bedürfnisse, welche die psychische Grundlage menschlichen Tuns, im Besonderen das autonomen Handeln, bilden und somit die sowohl intrinsische als auch extrinsische Motivation in unterschiedlich starker Ausprägung bedingen.²²

Es ist das Ziel der vorliegenden Arbeit, ein weiteres, aussagekräftigeres Spektrum an Leseverhalten und lesemotivationalen Ursachen abzubilden, um so eine auf Evidenzen ruhende Grundlage für positive Lesesozialisation und gezielte, erfolgreiche Leseförderung bereitstellen zu können. Hierfür ist die differenziertere Aufarbeitung lesemotivationaler Komponenten in Kapitel II erforderlich.

²¹ Philipp, Maik: Einige theoretische Grundlagen. In: Philipp, Maik / Schilcher, Anita (Hrsg.): Selbstreguliertes Lernen. Ein Überblick über wirksame Leseförderansätze. Seelze: Klett/Kallmeyer 2012, S. 47.

²² Vgl. Deci / Ryan 1993, S. 229.

4. Das Erwartungs-Wert-Modell der Lesemotivation

Alternativ zur Selbstbestimmungstheorie nach DECI und RYAN werden in der Lesemotivationsforschung auch andere Theorien aus der Motivationsforschung herangezogen, beispielsweise ebenfalls aus der Motivationspsychologie das Erwartungs-Wert-Modell. Dieses besagt, dass sowohl eine Erfolgserwartung als auch der Wert eines Gegenstands oder einer Handlung gegeben sein müssen, damit man motiviert ist überhaupt etwas zu tun.²³

MÖLLER und SCHIEFELE haben auf dessen Grundlage das Erwartungs-Wert-Modell der Lesemotivation entwickelt. Sie unterscheiden darin die soziale Umwelt, die subjektive Verarbeitung der Umwelteinflüsse und die persönlichen motivationalen Überzeugungen als Einflussfaktoren auf die lesebezogenen Werte- und Erwartungskomponenten. Die Erwartungskomponente einerseits umfasst die Frage „*Werde ich den Text verstehen können*“, die Wertkomponente andererseits enthält Punkte wie *Vergnügen, Wichtigkeit, Nützlichkeit* oder *Kosten*. Das daraus resultierende Leseverhalten beeinflusst die Lesekompetenz, die sich rückwirkend wieder auf die Lesemotivation – auf die Faktoren Erwartungen und Werte – auswirkt.²⁴

Die Erwartungen und Werte müssen in einem lesebiographischen Kontext gesehen werden, denn der nachhaltige Einfluss des Umfeldes, Familie und Freunde, auf das Leseverhalten ist unumstritten und prägt das lesebezogene Selbstkonzept sowie die lesebezogene Selbstwirksamkeit. Das Selbstkonzept ist die Einschätzung der eigenen Fähigkeiten in einem spezifischen Gegenstand, wie im konkreten Fall das Lesen, während die Selbstwirksamkeit die Annahme beschreibt, wie gut eine bevorstehende Aufgabe bewältigt werden kann. Die Lesemotivation und folglich das Leseverhalten hängen zu einem großen Maße von diesen persönlichen Annahmen ab. Je nachdem, ob man sich selbst als gute bzw. schlechte Leser*in sieht und davon ausgeht, auch schwierige Texte bewältigen zu können oder nicht, werden sich Lesemotivation und Leseverhalten unterschiedlich ausprägen.²⁵ Das Erwartungs-Wert-Modell ist – ähnlich dem später behandelten Konzept des Reading Engagements – ein Beispiel für das prozesshafte Zusammenwirken von Leseverhalten, Lesemotivation und Lesekompetenz.

²³ Vgl. Wigfield, Allan / Eccles, Jacquelyne S.: Expectancy-Value Theory of Achievement Motivation. In: Contemporary Educational Psychology 25 (2000), S. 68.

²⁴ Vgl. Möller / Schiefele 2004, S. 102-105.

²⁵ Vgl. Kleer 2014, S. 27.

II. Formen der Lesemotivation

Im vorigen Kapitel wurden unter anderem mit der intrinsischen und der extrinsischen Motivation die Grundlagen der Motivationsforschung umrissen. Auf ihnen beruht die Lesemotivationsforschung, welche zahlreiche Lesemotivationsformen hervorgebracht hat. Zunächst werden mit der gegenstandsbezogenen und der tätigkeitsbezogenen Lesemotivation die intrinsischen Lesemotivationsformen erläutert und im Anschluss mit den leistungsbezogenen, der wettbewerbsbezogenen und der sozialen Lesemotivation die extrinsischen Lesemotivationsformen.

1. Intrinsische und extrinsische Lesemotivationsformen

Für MÖLLER und SCHIEFELE ist die Bereitschaft zur Durchführung einer Aktivität durch intrinsische Motivation herbeigeführt, wenn die Aktivität selbst als befriedigend bzw. belohnend empfunden wird.²⁶ Diese Zuschreibung zielt zunächst nur auf das positive Empfinden durch die Lesehandlung ab. Es lässt sich aber weiter unterteilen, wie Lesemotivation generiert werden kann.

Gerade im Hinblick auf das Lesen kann die intrinsische Motivation aus zwei Quellen gespeist werden. Man kann zum einen intrinsisch motiviert sein, weil man Interesse am Thema eines Textes hat. Neben diesem gegenstandsspezifischen Anreiz hat das Lesen zum anderen aber auch tätigkeitsspezifische Anreize zu bieten, das heißt, die Tätigkeit des Lesens kann an sich – unabhängig vom Thema – positiv erlebt werden.²⁷

Die bereits behandelte intrinsische Motivation wird von gegenstandsspezifischen und tätigkeitsspezifischen Anreizen herbeigeführt. Es sind also der Inhalt des Textes und die Tätigkeit des Lesens selbst, welche zu intrinsischer Lesemotivation führen können.²⁸ Es wird klar unterschieden, ob die Lesemotivation durch das Interesse am Thema oder durch die Tätigkeit des Lesens selbst verursacht wird. In beiden Fällen wird der Motivationsursprung den intrinsischen motivationalen Einflüssen zugeschrieben.

²⁶ Vgl. Möller / Schiefele 2004, S. 102.

²⁷ Möller / Schiefele 2004, S. 102.

²⁸ Vgl. Artelt / Dörfler 2011, S.22.

Lesemotivationsformen treten natürlich vielfältiger auf und müssen um die extrinsischen Formen der Lesemotivation erweitert werden. Auf den Grundsätzen der Selbstbestimmungstheorie entwickelten WIGFIELD und GUTHRIE den *Motivation for Reading Questionnaire* (MRQ) und führten darin Neugier, stellvertretendes Erleben, Anerkennung, gute Noten, Wettbewerb, sozialen Austausch bzw. soziale Eingebundenheit und Erwartungen der Lehrer*in als Komponenten an. Weitere motivationale Komponenten des MRQ erachten SCHAFFNER und SCHIEFELE als nicht relevant und verweisen darauf, dass es verschiedene Einteilungen mit unterschiedlichem Differenzierungsgrad gibt. Zusätzlich lässt sich habituelle Lesemotivation immer anhand der Lesehäufigkeit in der Freizeit festmachen. Die steigende Leseerfahrung wirkt sich positiv auf die Lesekompetenz und in weiterer Folge auf die Leseleistung aus.²⁹ Diese Klassifizierungen von Lesemotivationsaspekten umfassen sowohl die intrinsischen als auch die extrinsischen Lesemotivationskomponenten, wenn auch nicht in sehr konkreter Weise. Wenn beispielsweise aus Neugier gelesen wird, wird daraus nicht deutlich, worauf sich diese Neugierde bezieht. Es könnte sich um konkrete Buchinhalte handeln, Erzählungen über das Buch wollen überprüft werden. Man kann auch auf das eigene Empfinden beim Lesen neugierig sein.

SCHAFFNER, SCHIEFELE und SCHMIDT differenzieren den Begriff der Lesemotivation genauer aus. Sie führen ergänzend Gründe an, welche jemanden zu einer Leseaktivität veranlassen und vertreten die Meinung, dass die Lesemotivationskomponenten nach allen potentiellen Gründen und Zielen, die eine Person zum Lesen veranlassen können, unterschieden werden können. Sie fassen die motivationalen Hintergründe von Leseabsichten folgendermaßen zusammen:

- Gegenstandsbezogene Lesemotivation: Individuelles Interesse vertiefen wollen
- Erlebnisbezogene Lesemotivation: Positive Erlebnisqualitäten herbeiführen wollen
- Leistungsbezogene Lesemotivation: Eigene Lesefähigkeit steigern wollen
- Wettbewerbsbezogene Lesemotivation: In der Schule besser sein wollen als andere
- Soziale Lesemotivation Soziale Anerkennung bekommen wollen³⁰

Die gegenstandsbezogene und die erlebnisbezogene Lesemotivation sind der intrinsischen Lesemotivation zuzuordnen, weil die Anreize zum Lesen bei der Lesehandlung selbst auftreten.

²⁹ Vgl. Schaffner / Schiefele 2007, S. 269-270.

³⁰ Vgl. Schaffner / Schiefele / Schmidt 2013, S. 131-132.

Die leistungsbezogene, die wettbewerbsbezogene und die soziale Lesemotivation bilden die extrinsische Lesemotivation. Sie haben ihre Ursprünge in erwarteten Folgen der Lesehandlung. Die Intension der lesenden Person ist es entweder, positive Wirkungen hervorzurufen, oder negative Konsequenzen zu verhindern.³¹ Es handelt sich aber nicht immer um einen bewusst gesteuerten Prozess, denn die Lesemotivation wird selten als konkreter Vorsatz zur Erreichung eines angestrebten Ergebnisses herbeigeführt. Die Motivationsmechanismen sind perfider und werden innerhalb sozialer Strukturen wirksam. Ebenso überlappen sich die Formen der Lesemotivation und verstärken einander. Der Versuch einer Differenzierung kann aber exaktere Grundlagen für die Leseförderung im privaten und schulischen Bereich liefern.

KLEER beschreibt die Auffassung der habituellen Lesemotivation nach WIGFIELD und GUTHRIE als sechs Aspekte intrinsischer und vier Aspekte extrinsischer Motivation. Die extrinsische Motivation bestehe demnach aus dem Streben nach Anerkennung, der Tendenz, nur durch äußeren Druck zu lesen, dem sozialen Vergleich und dem Lesen zur Notensteigerung. Die sechs Punkte intrinsischer Motivation seien hingegen das Ausmaß erlebter Herausforderung beim Lesen, das Gefühl der kognitiven Einbezogenheit, die Wichtigkeit der Lesekompetenz, die Neugier, soziale Aspekte des Lesens und die Einschätzung der eigenen Lesekompetenz. Sie führt weiter aus, dass das soziale Umfeld, die Familie, Schule und Freundesgruppe, großen, langfristigen Einfluss auf das individuelle Empfinden des Lesens und die beim Lesen auftretenden Emotionen hat, weil selbst die intrinsische Motivation als Folge von Erfahrungen und Wahrnehmungen gesehen werden kann.³² Die vorliegende Arbeit strebt die Erklärung des Zusammenwirkens der Lesemotivationsformen und der Sozialisationsinstanzen an. Dem weiters genannten Feld der Emotionen widmet sich das folgende Kapitel.

2. Emotionales Involvement

HURRELMANN behandelt die enge Verwobenheit von Motivationen und Emotionen hinsichtlich der Lesekompetenz.

[Es] werden von den Lesenden Strategien der Balancierung der Gefühle oder der Stabilisierung der Motivation eingesetzt; [...] Zur emotionalen Dimension der Lesekompetenz gehört im Übrigen die Fähigkeit, Lesebedürfnisse und Leseangebote

³¹ Vgl. Schaffner / Schiefele / Schmidt 2013, S. 132.

³² Vgl. Kleer 2014, S. 28.

aufeinander abzustimmen bzw. die eigenen Gratifikationserwartungen an den textseitigen Bedingungen vorzuorientieren.³³

Hier werden das Bedürfnis nach Lesen, die gestellten Anforderungen an die lesende Person, die damit einhergehenden Emotionen, der Umgang mit diesen und die Auswirkungen auf die Lesemotivation angesprochen. Demnach hat es emotionale Auswirkungen, wenn man mit einem Lesestoff konfrontiert ist.

Emotionen spielen für das Lesen in zweierlei Ausprägungen eine essentielle Rolle. Zum einen spielt, wie soeben beschrieben wurde, der emotionale Umgang mit Leseaufgaben und Lesestoff eine Rolle und zum anderen fühlen sich Leser*innen beim Lesen der Lektüre emotional verbunden.

Die emotionale Dimension betrifft vor allem das Involviert-Sein beim Lesen: Neugier, Spannung, Genuss – bei fiktionalen Texten insbesondere die emotionale Beteiligung am Geschick der Figuren, die Anregung der Phantasie, die ästhetische Ansprechbarkeit etc.³⁴

Für die vorliegende Diplomarbeit ist die emotionale Dimension insofern besonders relevant, als dass sie die Lesemotivation direkt beeinflusst. Von großer Bedeutung sind Emotionen und das Involviert-Sein im Leseprozess in den Konstrukten des Reading Engagements, wie in folgenden Kapiteln dargelegt wird.

III. Reading Engagement

Auch wenn Motivation und Engagement oftmals als gegeneinander austauschbare Begriffe behandelt werden, vertreten GUTHRIE, WIGFIELD und YOU die Auffassung, dass diese beiden verwandten Termini voneinander abgegrenzt werden müssen. Motivation ist spezifischer als Engagement und determiniert durch die jeweilige Domäne. Die Motivation treibt das Verhalten

³³ Hurrelmann, Bettina: Prototypische Merkmale der Lesekompetenz. In: Groeben, Norbert / Hurrelmann, Bettina (Hrsg.): Lesekompetenz. Bedingungen, Dimensionen, Funktionen. Weinheim / München: Juventa ³2009, S. 278.

³⁴ Hurrelmann, Bettina: Modelle und Merkmale der Lesekompetenz. In: Bertschi-Kaufmann, Andrea (Hrsg.): Lesekompetenz – Leseleistung – Leseförderung. Grundlagen, Modelle und Materialien. Seelze / Zug: Kallmeyer mit Klett / Klett und Balmer ⁴2011 (=Lehren lernen – Basiswissen für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung, hrsg. von Criblez, Lucien / Oelkers, Jürgen / Stadelmann, Willi), S. 24.

an und führt es unter Rücksichtnahme auf die Einstellungen, Werte und Ziele eines Individuums. Des Weiteren ist Motivation entscheidend für die Aufrechterhaltung des Verhaltens, im Speziellen bei einer kognitiv anspruchsvollen Tätigkeit wie dem Lesen, bei dem viele verschiedene kognitive Fähigkeiten angewendet werden. Engagement hingegen ist ein multidimensionales Konstrukt, das bei einer Tätigkeit wie dem Lesen, bei der die ausführende Person stark involviert ist, neben dem Verhalten, auch kognitive und affektive Attribute miteinschließt.³⁵

Neben den motivationalen Hintergründen kann Reading Engagement mit der literarischen Sozialisation in Bezug gesetzt werden, wenn der Leseprozess entweder bewusst gesteuert wird, beispielsweise wenn Lesestrategien oder Lesetechniken angewendet werden, oder wenn in Lesebiographien situativ unterschiedlichste Einflüsse zu affektiven Handlungen führen, welche langfristige Auswirkungen auf das Leseverhalten haben. Es ist zu erwarten, dass neben langfristig wirksamen motivationalen Bedingungen, musterhaft das Vorhandensein von Büchern im Elternhaus, auch strukturierte Leseprozesse, beispielsweise durch Leseanweisungen von Lehrpersonen, oder andere vielfach mögliche Situationen und menschliche Reaktionen von Bedeutung sind für die Lesesozialisation einer Schüler*in. Um dem sozialisatorischen Ziel eines hohen Reading Engagements nachzugehen, muss zunächst definiert werden, was engagierte Leser*innen ausmacht.

We define engaged readers as motivated to read, strategic in their approaches to reading, knowledgeable in their construction of meaning from text, and socially interactive while reading.³⁶

Die obenstehende Definition von Leser*innen mit Reading Engagement zeigt wiederum auf, dass es sich um ein mehrdimensionales Konstrukt handelt, weil Lesemotivation, Lesestrategien, die kognitive Verarbeitung und die soziale Teilnahme an (fiktiven) Texten berücksichtigt werden. Diese soziale Teilnahme umfasst auch wieder die im vorigen Kapitel angesprochenen Emotionen und das Involviert-Sein beim Lesen.

³⁵ Vgl. Guthrie, John T. / Wigfield, Allan / You, Wei: Instructional Contexts for Engagement and Achievement in Reading. In: Christenson, Sandra L. et al. (Hrsg.): Handbook of Research on Student Engagement. New York: Springer 2012, S. 602.

³⁶ Guthrie / Wigfield / You 2012, S. 601.

1. Der Prozess engagierten Lesens

Weitere Ausführungen zur Unterscheidung von Motivation und Engagement von KLAUDA und GUTHRIE verstärken diese Betrachtung. Sie beschreiben, dass Motivation Bezug nimmt auf Ziele, Werte und Haltungen in einem gegebenen Bereich, wie auch das Lesen einer ist. Engagement wiederum beschreibt das an den Tag gelegte Verhalten hinsichtlich von Anstrengungen, Zeit und Ausdauer, damit ein gewünschtes Ergebnis erreicht werden kann. Motivation fördert Engagement, was wiederum Leistung ermöglicht. Die Motivation führt zu Engagement in mehreren benachbarten Aufgabenbereichen. Lesemotivation im Speziellen ist ein Konzept, das sich auf zahlreiche allgemeine Motivationstheorien stützt. Aspekte wie Selbstwirksamkeit, Werte, intrinsische Motivation, der Einfluss von Peergruppen usw. basieren – wie in dieser Arbeit aufgezeigt – auf der sozial-kognitiven Theorie, in der Erwartungs-Wert-Theorie, in der Selbstbestimmungstheorie, um die wichtigsten zu nennen. Das Modell des Reading Engagements erklärt den Zusammenhang von Motivation, Engagement und Leistung im Bereich der Leseförderung.³⁷

Bezüglich der schulischen Leseförderung haben GUTHRIE, WIGFIELD und YOU die direkten Effekte von Unterrichtspraktiken, Lesemotivation und Reading Engagement auf die Lesekompetenz untersucht. Sie beschreiben ausführlich die gegenseitigen Einflüsse dieser Komponenten aufeinander und ihre finalen Auswirkungen auf die Lesekompetenz. In diesem Modell ist Lesekompetenz das Ergebnis folgenden Prozesses: Unterrichtspraktiken → Lesemotivation → Reading Engagement → Lesekompetenz. Der Prozess setzt sich grundsätzlich in dieser Reihenfolge fort, die Elemente haben aber rückwirkend Einfluss aufeinander. Es bildet sich eine Schleife, weil die fortschreitende Lesekompetenz angepasste Unterrichtspraktiken erfordert, die sich von neuem auf den Prozess engagierten Lesens auswirken, der somit ein langfristig wirksamer ist.³⁸

³⁷ Vgl. Klauda, Susan Lutz / Guthrie, John T.: Comparing relations of motivation, engagement, and achievement among struggling and advanced adolescent readers. In: Reading and Writing 28 (2015), S. 240.

³⁸ Vgl. Guthrie / Wigfield / You 2012, S. 604.

2. Engagiertes Lesen im schulischen Kontext

GUTHRIE und KLAUDA untersuchten, entsprechend dem prozesshaften Konzept von Reading Engagement, die Auswirkungen von schulischer Unterstützung auf die verschiedenen Motivationsformen und das Engagement anhand von Aufgaben zu informativen Texten. Die Schulpraktiken wurden bezüglich der Auswahl der Texte, der Wichtigkeit, der Zusammenarbeit, des Kompetenzanspruchs und des kognitiven Textverständnisses gesteuert und überprüft.³⁹ Maßnahmen zur Unterstützung von Motivation und Engagement wurden in Literatur- und Geschichtsaufgaben implementiert.⁴⁰

Engaged reading with informational text refers to active text interaction in which students are seeking conceptual understanding of complex topics. In this pursuit, students are energized by internal motivations such as intrinsic motivation, value, and perceived competence. They believe that reading extensively and deeply is beneficial to them in the immediate present. Engaged readers are strategic, using cognitive tools such as concept mapping to organize text-based knowledge, and they socially share the knowledge construction process and products with classmates and other audiences.⁴¹

Zwar werden hier explizit informative Texte genannt, es wurden in der Untersuchung von GUTHRIE und KLAUDA aber auch literarische Texte für die Aufgaben herangezogen, deren komplexe Inhalte es zu verstehen galt, angetrieben durch internal(isiert)e, intrinsische Motivationen (Wertzuschreibung, erlebte Kompetenz). Dafür verantwortlich ist das Empfinden, dass ausgiebiges und intensives Lesen einen unmittelbaren Vorteil herbeiführt. Zu diesem Zweck handeln Leser*innen mit Reading Engagement strategisch und wenden kognitive Techniken an, um sich Wissen aus den Texten anzueignen. Sie verhalten sich darüber hinaus sozial und geben dieses Anwendungswissen und das aus den Texten erworbene Wissen an andere weiter.⁴²

³⁹ Die eingesetzten Aufgaben folgten dem CORI-Konzept (Concept-Oriented Reading Instruction), ein Programm zur Erhöhung von Lesemotivation, -verhalten, -strategien und -verstehen, welches an dieser Stelle nicht näher dargelegt wird. Maik Philipp lieferte einen ausführlichen Überblick inklusive Anwendungsanleitung für Lehrkräfte: Philipp, Maik: Forschen und Lesen – das Programm CORI (Concept-Oriented Reading Instruction). In: Philipp, Maik / Schilcher, Anita (Hrsg.): Selbstreguliertes Lernen. Ein Überblick über wirksame Leseförderansätze. Seelze: Klett/Kallmeyer 2012, S. 185-195.

⁴⁰ Vgl. Guthrie, John T. / Klauda, Susan Lutz: Effects of Classroom Practices on Reading Comprehension, Engagement, and Motivations for Adolescents. In: Reading Research Quarterly 49/4 (2014), S. 387.

⁴¹ Guthrie / Klauda 2014, S. 388.

⁴² Vgl. Guthrie / Klauda 2014, S. 388.

Reading Engagement stellt für die vorliegende Untersuchung insofern einen zentralen Begriff dar, weil es die Schnittstellen zwischen dem sozialen Umfeld, der Lesemotivation, dem lesestrategischen Handeln und der Lesekompetenzsteigerung behandelt.

IV. Zusammenfassung zur Lesemotivation

Anhand der bisher angeführten korrelativen, längsschnittlichen und experimentellen Studien wurde die Verknüpfung von Motivation und Leseleistung aufgezeigt. Intrinsische Motivation gilt als positiv für schulisches Lernen. Kognitive Strategien, welche das Organisieren, Ausprobieren und Erarbeiten von Bedeutungen beim Lesen unterstützen, führen zu tieferem Textverständnis. Es kann festgehalten werden, dass sich eine Vielzahl an motivationalen Grundlagen positiv auf die Leseleistung auswirken und einige scheinen sich negativ auszuwirken. Leseleistung wiederum korreliert positiv mit folgenden Verhaltensweisen: Die selbst wahrgenommenen Anstrengungen, die dafür aufgebrauchte Zeit und die beobachtete Konzentration bei Leseaufgaben. Diese Punkte markieren ein hohes Engagement. Die freie Wahlmöglichkeit bei Lerninhalten – selbst diese Wahl bedeutet Engagement – ist verknüpft mit Motivation für den Lerngegenstand. Besonders die Selbstwirksamkeit von Schüler*innen in Bezug auf das Lesen bewirkt, dass sich Schüler*innen gerne lesen.⁴³ Die Auseinandersetzungen mit Lesemotivation unterscheiden sich hinsichtlich der Ausdifferenzierung der intrinsischen und extrinsischen Motivationsformen.

In der bisherigen Forschung wird vor allem der positive Zusammenhang zwischen intrinsischer LM und Lesefähigkeit bzw. Lesekompetenz gut belegt. [...] Vergleichsweise weniger und zum Teil widersprüchliche Befunde liegen zu den Auswirkungen extrinsischer LM vor.⁴⁴

Das obige Zitat besagt nicht, dass nur intrinsische Lesemotivation positive Auswirkungen auf die Leseleistung hat. Auch internalisierte, extrinsische Motivation kann positiv Einfluss nehmen und darüber hinaus treten verschiedene Motivationen gleichzeitig auf, überlappen sich

⁴³ Vgl. Guthrie, John T. / Klauda, Susan Lutz / Ho, Amy N.: Modeling the Relationships Among Reading Instruction, Motivation, Engagement, and Achievement for Adolescents. In: Reading Research Quarterly 48/1 (2013), S. 10.

⁴⁴ Schaffner / Schiefele 2007, S. 270.

und bedingen sich gegenseitig. Die Einflüsse auf die Ausbildung eines dauerhaften Leseverhaltens sind, wie dargelegt wurde, überaus vielfältig und zur Beantwortung der Forschungsfrage in ihrer Gesamtheit zu beleuchten. Als Grundlage für den Großteil der motivationalen Leseforschung und Leseförderung gilt der Ansatz, wonach das Individuum im Fokus behalten werden sollte.

Wir gehen davon aus, dass hochqualifiziertes Lernen nur durch ein vom individuellen Selbst ausgehendes Engagement erreicht werden kann. Mit anderen Worten: Effektives Lernen ist auf intrinsische Motivation und/oder integrierte Selbstregulation angewiesen.⁴⁵

Motivationale Grundlagen bewirken Engagement, welches wiederum Kompetenzgewinn herbeiführt, angestrebt oder nicht. PHILIPP fasst die wichtigsten Aspekte der Lesemotivation für eine gelingende Leseförderung zusammen:

Als günstig für die Lesekompetenz und für das Leseverhalten gelten sämtliche Formen der habituellen intrinsischen Lesemotivation und die lesebezogene Selbstwirksamkeit, aber auch bestimmte extrinsische Motivationen, nämlich die autonomen und solche, die mit sozialer Unterstützung einhergehen. Demgegenüber dürften sich jene extrinsischen Motivationsformen nachteilig auswirken, bei denen Heranwachsende wenig Autonomie, dafür aber Überforderung erleben und Vermeidungstendenzen entwickeln. Lehrkräfte finden in den Zwecken, mit denen Kinder in ihrer Freizeit lesen, wichtige Anknüpfungspunkte für die Förderung der Lesemotivation in der Schule. Hierfür ist die zeitliche Unterscheidung bedeutsam. Gelingt es, wiederholt situative Lesemotivation auszulösen, besteht die Chance auf die Entwicklung einer zeitlich stabileren Lesemotivation.⁴⁶

Es wird also zwischen aktueller und habitueller Lesemotivation unterschieden, wobei die aktuelle Lesemotivation eine Lesehandlung unmittelbar initiiert und somit auch die Basis für die habituelle, langfristig aufrechterhaltene Lesemotivation darstellt, welche den Prozess der Lesesozialisation und literarischen Sozialisation widerspiegelt. Lesemotivation kann in intrinsische und internalisierte extrinsische Komponenten aufgeschlüsselt und bezüglich der Regulation zwischen kontrolliert und autonom eingestuft werden. Im Zentrum steht immer das Individuum mit seinen Zielen, Werten und Ansichten bezüglich der zu lesenden Inhalte, dem

⁴⁵ Deci / Ryan 1993, S. 233.

⁴⁶ Philipp, Maik: Lesesozialisation in Kindheit und Jugend. Lesemotivation, Leseverhalten und Lesekompetenz in Familie, Schule und Peer-Beziehungen. Stuttgart: Kohlhammer 2011, S. 38.

Nutzen und der Umsetzung des Leseprozesses. Eine Tatsache, die den Weg in die Leseförderung – in der facheinschlägigen Theorie – gefunden hat. Selbstbestimmtheit, Kompetenzerleben, Autonomie und soziale Eingebundenheit führen zu Lesemotivation, die gegenstandsbezogen, tätigkeitsbezogen bzw. leistungsbezogen, wettbewerbsbezogen und sozial auftreten kann.

Reading Engagement fasst hierzu ebenso das soziale Umfeld ins Auge wie auch die emotionale Dimension des Lesens und kognitive sowie affektive Aspekte des Leseprozesses. Motivation und Engagement bedingen sich, erhöhen die Leseleistung und Lesekompetenz, was einen Rückkoppelungseffekt nach sich zieht. Von besonderer Relevanz hierfür sind die Annahmen, ob ein Text gut und zum eigenen Vorteil bewältigt werden kann. Hiervon hängt in besonderem Maße die Lesehäufigkeit (in der Freizeit) ab, ein Indikator und gleichzeitig Beschleuniger für die habituelle Lesemotivation.

Nach der Darstellung der Lesemotivation in diesem Kapitel wird nun das zweite große, für die Forschungsabsicht der Diplomarbeit wichtige, theoretische Fachgebiet, die literarische Sozialisation, umrissen.

C. Literarische Sozialisation als Feld der Lesesozialisation

In Anlehnung an GRAF sind Lesesozialisation und literarische Sozialisation die lebenslangen Entwicklungsprozesse der Ausbildung von Persönlichkeit unter Einfluss der Sozialisationsinstanzen bezüglich des Lesens bzw. der Literatur. Zur literarischen Dimension einer Persönlichkeit zählen in starkem Maße die Ausprägungen der Lesekompetenz und der literarischen Rezeptionsfähigkeit. Literatur als weiter Begriff ist dadurch gekennzeichnet, dass sie mindestens eines der folgenden Eigenschaften aufweist: Schriftliche Fixierung, Fiktionalität und poetische Sprache. Im engeren Sinne erfüllt Literatur alle drei dieser Kriterien. Lesen allgemein hingegen umfasst alle vorhandenen Texte. Sowohl für Lesen als auch für die Rezeption von Literatur sind Lesekompetenz und Bereitschaft vonnöten.⁴⁷ Die literarische Sozialisation kann von der Lesesozialisation abgegrenzt werden. Die literarische Sozialisation wird gesehen als der „Erwerb der Kompetenz zur Rezeption und Verarbeitung von fiktionalen/ästhetischen Texten in unterschiedlichen Präsentationsformen“⁴⁸ Für die vorliegende Arbeit ist das insofern von großer Bedeutung, als dass das sozialisatorische Leseumfeld betrachtet wird und zwar mit den Auswirkungen auf das Lesen von literarischen Texten, nicht informativen. Für die literarische Sozialisation sind informative Texte aber dennoch von Bedeutung, sie haben wesentlichen Einfluss auf die Ausprägung der Lesekompetenz. „Auch die Welt der Sachbücher trägt natürlich zur literarischen Sozialisation bei [...]“⁴⁹

Anhand der Definition der literarischen Sozialisation wird deutlich, dass das Zusammenführen der beiden Forschungsfelder der literarischen Sozialisation und der Lesemotivation zielführend ist, weil die Rezeptionskompetenz ein zentrales Resultat und Ziel beider textwissenschaftlichen Perspektiven ist und sich diese unweigerlich beeinflussen, wie auch in den vorigen Ausführungen zum Reading Engagement deutlich gemacht wurde.

⁴⁷ Vgl. Graf 2010, S. 15-16.

⁴⁸ Hurrelmann, Bettina: Sozialisation: (individuelle) Entwicklung, Sozialisationstheorien, Enkulturation, Mediensozialisation, Lesesozialisation (-erziehung), literarische Sozialisation. In: Groeben, Norbert (Hrsg.): Lesesozialisation in der Mediengesellschaft: Zentrale Begriffsexplikationen. Köln: Universität Köln (= Kölner Psychologische Studien. Beiträge zur natur-, kultur-, sozialwissenschaftlichen Psychologie IV) 1999, S. 113.

⁴⁹ Abraham, Ulf: Übergänge. Literatur, Sozialisation und Literarisches Lernen. Opladen/Wiesbaden: Westdeutscher Verlag. 1998, S. 157.

Literarische Sozialisation wirkt sich auf das langfristige Leseverhalten von Literatur aus, ist biographisch determiniert und somit individuell. Jede Person hat einen eigenen Lesestil und unterschiedliche Leseweisen finden Anwendung, die zwischen *zielgerichtet* und *abschweifend*, *identifikatorisch* und *distanziert* sowie *reflektiert* und *wortgläubig* beschrieben werden können. Kinder, Jugendliche und Erwachsene weisen im jeweiligen sozialen Umfeld einen unterschiedlichen Lesehabitus auf, es vollzieht sich eine Genese des Lesens.⁵⁰ Es wird klar ausgesagt, dass für die literarische Sozialisation die Gesamtheit der Einflüsse wichtig ist. Langfristige Erlebnisse können ebenso entscheidend sein wie spontane Ereignisse. Die Auswirkungen auf das individuelle Leseverhalten können anhand der motivationalen Wirkmechanismen beschrieben werden. Der literarische Sozialisationsprozess folgt ebenso einer positiven Rückkopplung, wie es auch auf die allgemeinen und spezifischen Motivationsmodelle, die Selbstbestimmungstheorie, das Erwartungs-Wert-Modell der Lesemotivation und das Reading-Engagement, zutrifft. Die Häufigkeit des Lesens führt zu höherer Lesekompetenz, diese erzeugt höhere Bereitschaft, wodurch rückwirkend die Lesefrequenz dauerhaft zunimmt.

So prägt sich ein langfristiges Leseverhalten aus und ebenso ein Selbstverständnis als Leser*in oder Nicht-Leser*in. ROSEBROCK und NIX verorten das Selbstkonzept als (Nicht-)Leser*in auf der Subjektebene, welches in hohem Maße von der sozialen Situation, den literarischen Sozialisationsinstanzen, beeinflusst ist. Die subjektive Selbsteinschätzung als Leser*in gründet auf dem Wissen, der Beteiligung, der Motivation und der Reflexion, das Lesen betreffend. Dieses Mehrebenenmodell des Lesens von ROSEBROCK und NIX verdeutlicht die vielfältigen Aspekte des Lesens.⁵¹ Es zeigt auch die Sinnhaftigkeit der vertiefenden Auseinandersetzung mit einem Teilbereich, den Wechselwirkungen zwischen Lesemotivation und dem Selbstkonzept einer Leser*in. Selbstkonzept und Selbstbild werden hierfür in der vorliegenden Arbeit synonym verwendet. Anhand des folgenden Zitates, welches in erster Linie einer weiteren Verdeutlichung des Unterschiedes zwischen literarischer Sozialisation und Lesesozialisation dienen soll, wird weiter klar, wie stark Motivation und Sozialisation zusammenwirken.

⁵⁰ Vgl. Graf 2010, S. 11.

⁵¹ Rosebrock, Cornelia / Nix, Daniel: Grundlagen der Lesedidaktik und der systematischen schulischen Leseförderung. 8. korrigierte Auflage. Baltmannsweiler: Schneider Verlag 2017, S. 14-16.

Die Lesemodi genannten spezifischen Rezeptionsweisen, die jeweils spezialisierte Lesefähigkeiten und besondere Lesemotive verknüpfen, zeigen im Rahmen der literarischen Sozialisation ihren jeweils eigenen Entwicklungsprozess vor dem Horizont kompetenter Teilnahme an der literarischen Kultur. Lesesozialisation dagegen bezieht sich auf Erwerb und Habitualisierung der Kulturtechnik Lesen.⁵²

Die Leseweisen literarischer Texte, die literarische Kompetenz, das Partizipieren in einem sozialen Umfeld mit spezifischem Kontext und die persönliche Entwicklung dabei zeichnen die literarische Sozialisation aus. Auch werden die Lesemotive hier explizit genannt und für die Lesemodi als elementar betrachtet. Auch wird der Entwicklungsprozess angesprochen, der sich beim Aneignen von literarischer Kompetenz vollzieht. Unweigerlich wird das Lesen allgemein geübt und verbessert, eine Schlüsselkompetenz auch abseits der Literatur. Der Lesemotivation kommt bei all dem eine enorme Bedeutung zu.

Weil Literatur, Lesen und Sozialisation in vielerlei Hinsicht aufeinander einwirken, unterscheidet GRAF zwischen literarischer Sozialisation und Sozialisation durch Literatur. Literarische Sozialisation bezieht sich auf literaturinterne Auswirkungen, d.h. wie sich Lesen auf das weitere Lesen anderer Texte auswirkt, also auf das langfristige Leseverhalten. Sozialisation durch Literatur hingegen vollzieht sich insofern, als dass Lesevorgänge Einfluss auf die allgemein-persönliche Entwicklung haben. Das Gelesene kann Lösungswege für den Alltag aufzeigen. Immer steigt durch das Lesen die Lesekompetenz. Selbsteinschätzungen von Leser*innen können mit einem Stufenmodell verglichen werden, welches einen Kompetenzanstieg mit der zunehmenden Lektüre von Literatur verdeutlicht. Manche Leseereignisse oder auch Lesephasen werden auf persönlicher Ebene besonders intensiv wahrgenommen und markieren fortan einen Meilenstein in der Lektürebiographie.⁵³ Diesen Vorkommnissen und ihren Ursachen gilt es nachzugehen, wenn gelungene literarische Sozialisation als Vorbild für die literarische Förderung anderer dienen soll. Hierfür ist es notwendig, zu verstehen, dass sich Literatur hinsichtlich des Mediensystems auf der Mikro-, der Meso- und der Makroebene betrachten lässt. Das Handlungsfeld Literatur kann so in seiner Gesamtheit beschrieben werden, auf der Mikroebene das Individuum, auf der Mesoebene das nähere soziale Umfeld und auf der Makroebene größere Einflussbereiche wie die Sozialschicht,

⁵² Graf 2010, S. 16.

⁵³ Vgl. Graf 2010, S. 17-18.

Kultur, Nation oder der Sprachkreis.⁵⁴ Die Bedeutsamkeit von Literatur auf diesen drei Ebenen spiegelt die Omnipräsenz von Literatur wider und die in dieser Arbeit herangezogenen Modelle können auf diesen sich überlappenden Ebenen verortet werden. Viele motivatorische Prozesse laufen auf der Mikroebene ab, wie beispielsweise individuelles Interesse und emotionale Teilhabe an einer Geschichte. Die literarischen Sozialisationsinstanzen sind auf der Mesoebene lokalisiert, so etwa wettbewerbsbezogene Lesemotivation in der Schule oder soziale Lesemotivation innerhalb des Freundeskreises oder der Familie. Auf der Makroebene sind kulturelle Wertzuschreibungen angesiedelt sowie unter anderem die daraus resultierenden, institutionellen Rahmenbedingungen und die traditionelle Werkauswahl. Die folgenden Kapitel widmen sich daher den sozialen Umfeldern, den Sozialisationsinstanzen, welche sowohl für die Lesesozialisation als auch für die literarische Sozialisation von größter Bedeutung sind. Ebenso werden die kultursoziologischen Aspekte als dahinterstehende Wirkgrößen und die Schule als Instanz der gezielten literarischen Förderung beleuchtet.

I. Die Instanzen der Lesesozialisation

Familie, Schule und Peergroup gelten in der gesamten Leseforschung als die einflussreichsten Instanzen im altersspezifischen Prozess der Lesesozialisation. Vor allem ein lesefreundliches Umfeld innerhalb der Familie ist ein entscheidender Einflussfaktor auf das Leseverhalten Heranwachsender und muss daher besonders hervorgehoben werden. Die anschließenden Kapitel beleuchten die Instanzen der literarischen Sozialisation unter Berücksichtigung motivationaler Hintergründe.

1. Familie, Freunde und Schule

Das aus dem lesefreundlichen Umfeld heraus entstehende Gewohnheitslesen und eine gewisse Bindung zu Büchern haben zur Folge, dass Kinder und Jugendliche mit diesen Voraussetzungen häufiger lesen. Der Freundeskreis ist jene Peergroup, die zeitlich betrachtet oftmals im Anschluss an die Initiation der Familie an Geltung gewinnt. Buchempfehlungen kommen

⁵⁴ Kepser, Matthis / Abraham, Ulf: Literaturdidaktik Deutsch. Eine Einführung. 4., völlig neu bearbeitete und erweiterte Auflage. (=Grundlagen der Germanistik 42) Berlin: Erich Schmidt Verlag 2016.

vorwiegend aus dem Umfeld Gleichaltriger und dem schulischen Umfeld. Das Selbstbild als Leser*in orientiert sich am (mitunter vermuteten) Leseverhalten der Peergroup. Während in der Kindheit der gewichtigere Einfluss auf das Leseverhalten der Familie zukommt, tritt bei Jugendlichen die Wichtigkeit des Verhalten in der Gruppe in den Vordergrund. Im schulischen Kontext stehen der Literaturunterricht und das Angebot der Schulbibliothek und anderer Büchereien in Konkurrenz. Innerhalb von Freundeskreisen werden Unterhaltungen über Bücher geführt und so literarische Normen gesetzt. Literarische Gespräche werden in der Jugend auch mit nicht familienzugehörigen Erwachsenen geführt, welche als Bezugspersonen dienen. Die Figur der Deutschlehrer*in nimmt oftmals diese Rolle einer Mentor*in ein. Es muss bedacht werden, dass sich die Einflüsse der Instanzen gegenseitig bedingen, zum Beispiel hat die Familie großen Einfluss auf die Wahl des Schultypus, welcher wiederum Auswirkungen auf die Auswahl der Freund*innen hat. Die behandelten Sozialisationsinstanzen (Familie, Peergroup, Schule) fallen in das Feld der Fremdsocialisation, welchem die Selbstsocialisation gegenübersteht. Dies beschreibt den Handlungsspielraum, der von einem Individuum genutzt wird, um sich den störenden Einflüssen von Sozialisationsinstanzen zu widersetzen. Emanzipiert man sich beispielsweise aus ungünstigen, familiären Lesevoraussetzungen, ist das ein Prozess der Selbstsocialisation. Zum einen ist ein solcher Selbstentwicklungsvorgang von einer dem Subjekt innewohnenden Kraft angetrieben, zum anderen von der Literatur bestärkt, weil die Inhalte Sozialisationsimpulse bereitstellen. Der Textinhalt kann so auch losgelöst von der Tätigkeit des Lesens selbst wirksam werden. Literarische Fremd- und Eigensozialisation treten wechselwirksam auf und erzeugen eine langfristige literarische Eigeninitiative.⁵⁵

Die Instanzen der Lesesocialisation – Familie, Schule und Freunde – haben unweigerlich den größten Einfluss auf die Lesekarrieren Heranwachsender, Literatur und Lesen haben ihrerseits aber eine besondere Triebkraft. Darauf stützt sich auch die Forderung von ROSEBROCK, die für die Literaturdidaktik fordert, dass der Lesebegriff literarisch orientierter ausfallen soll. Der Fokus soll nicht nur auf den in standardisierten Tests überprüfbaren Basisqualifikationen liegen, sondern auch im Auge behalten, dass es den Schüler*innen möglich ist, ihr aktives Schrift-, Sprach- und Weltwissen beim Lesen verknüpfend anzuwenden.⁵⁶ In dieser

⁵⁵ Vgl. Graf 2010, S. 82-85.

⁵⁶ Vgl. Rosebrock, Cornelia: Lesesocialisation und Leseförderung – literarisches Leben in der Schule. In: Kämper-van den Boogaart, Michael (Hrsg.): Deutschdidaktik. Leitfaden für die Sekundarstufe I und II. Berlin: Cornelsen Scriptor 2003, S. 169.

didaktischen Ausrichtung spiegeln sich viele motivatorische Elemente der im vorigen Kapitel vorgestellten Selbstbestimmungstheorie wider.

Dieser Zugang entspricht aber nicht jeder wissenschaftlichen Tradition in der Leseforschung. So gibt es auch zwei Verständnisse von Lesekompetenz: Dem PISA-Konzept steht jenes der Lesesozialisationsforschung gegenüber. Für eine schulische Leseförderung sind beide Konzepte und die jeweiligen Konsequenzen für die Lese- und Literaturdidaktik vonnöten. Das PISA-Konzept stützt sich auf die Kognitionstheorie und die Bewertung von Leseleistung. Lesen wird hierbei als Informationsaufnahme behandelt und es kommen eher Alltagstexte mit sachlichem oder informativem Charakter zum Einsatz.⁵⁷ Für eine gelingende Lesesozialisation ist aber eine bunte Vielfalt an Lesematerialien verantwortlich, welche uns im Idealfall von klein auf begleitet.

Die Allgegenwärtigkeit von Schrift zeigt sich in den hoch entwickelten Gesellschaften westlichen Typs unter anderem daran, dass von den Kompetenzen, die in PISA berücksichtigt werden, das Lesen jener Bereich ist, der am stärksten durch das familiäre und außerschulische Umfeld beeinflusst wird.⁵⁸

Diese Instanzen, welche für das Ausbilden der Kernkompetenz Lesen den Grundstock legen, werden in der Sozialisationsforschung stärker berücksichtigt. Daher sind für die vorliegende Arbeit die Kompetenzmodelle der Sozialisationsforschung wichtiger, weil die Verhaltensveränderungen und motivationalen Ursachen für das Lesen literarischer Texte betrachtet werden. Die in dieser Forschungstradition wichtigen Aspekte des kultursoziologischen Umfeldes, des Sozialisationsprozesses und seiner motivationalen und emotionalen Grundlagen und ihre Auswirkungen auf Leseverhalten, Lesekompetenz und Leseleistung bilden das Fundament für die qualitative Datenerhebung dieser Arbeit und die darauffolgende Aufarbeitung.

Während die Messung von Leseleistung wie in PISA oft beschränkt bleibt auf die kognitiven Aspekte des Lesens, muss in der Erhebung der Lesekompetenz in der literarischen Sozialisationsforschung der Fokus mit besonderer methodologischer Raffinesse auf das

⁵⁷ Vgl. Hurrelmann 2011, S. 27.

⁵⁸ Böck, Margit: Förderung der Lesemotivation im Rahmen eines geschlechtersensiblen Unterrichts. Grundlagen, Prinzipien, Strategien und Beispiele. In: Bayrisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus / Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung (Hrsg.): ProLesen. Auf dem Weg zur Leseschule – Leseförderung in den gesellschaftswissenschaftlichen Fächern. Donauwörth: Auer ²2011, S. 96.

Individuum gerichtet sein. Der Einfluss der Familie ist als am höchsten zu bewerten, zusammen mit jenem der Freunde bestimmt er auch die Herausforderungen an die Schule mit. Es braucht sowohl in der Fachdidaktik des Lesens als auch in der Fachdidaktik der Literatur weitere Evidenzen, um auf deren Basis schüler*innenadäquate Unterrichtsplanung initiieren zu können. Hierfür gilt es Feststellungen wie die im Zitat folgende nicht nur zu überprüfen, sondern auch eine andere Realität positiver Sozialisation zu entdecken.

[...] Schule allein stünde auf verlorenem Posten. Kinder aus ‚buchfernen‘ Elternhäusern haben von vornherein ungünstige Startbedingungen – und das, obwohl ihre Eltern häufig Leseerziehung für erstrebenswert halten. Sie können sie aber nicht bieten, weil sie ihre eigene sozialisationsbedingte Hemmschwelle des Betretens von Bibliotheken und Buchhandlungen kaum überschreiten können und mit der Empfehlung bzw. Auswahl der Lesestoffe überfordert sind; weil sie ihren Kindern keine Gesprächspartner in Bezug auf Gelesenes sein können; und weil sie durch ihr eigenes Verhalten kein Vorbild sind, das zum Nachmachen (Selbstlesen) verführt.⁵⁹

ABRAHAM spricht hier das Zusammenwirken der Sozialisationsinstanzen und ihrer zeitlichen Verläufe an. Die Familie hat Einfluss temporär vor der Schule – und auch vor dem Freundeskreis. Die Fachdidaktik Deutsch ist somit auf die vorliegenden Gegebenheiten angewiesen und muss auf diese reagieren. Lesen wird seitens der Eltern im schulischen Kontext zwar als wichtig angesehen. Manche Eltern seien aber nicht in der Lage, ihren Kindern eine lesefreundliche Sozialisationsumgebung bieten zu können. Es kann bezweifelt werden, ob für alle Eltern das Lesen – im Besonderen von Literatur – selbst als erstrebenswert erachtet wird, oder Lesen als notwendig für schulische und später berufliche Leistungen erachtet wird. Trotz der guten Vorsätze für die Förderung des Leseverhaltens der Kinder schlägt diese vonseiten der familiären Sozialisationsinstanz nämlich oftmals fehl. Das lässt darauf schließen, dass in vielen Fällen wohl nicht verstanden wird, dass schlichtes Anweisen, Auffordern und Ermahnen in den meisten Fällen keine langfristige Motivation, eine Lesetätigkeit zu starten, erzeugen kann.

2. Das motivationale, literarische Handlungsfeld

Das Umgebensein von Büchern, die Eltern als Lesevorbilder, Gespräche über Gelesenes, Besuche von Bibliotheken und Buchhandlungen, schlicht alles, was der Lesesozialisation

⁵⁹ Abraham 1998, S. 62-63.

zuträglich ist, kann die gegenstandsbezogene und die erlebnisbezogene Lesemotivation, also die intrinsische Lesemotivation, fördern. Falls aber innerhalb der Familie Lesen als Mittel zum schulischen und beruflichen Zweck gesehen wird und die oben genannten positiven Elemente innerhalb der Lesesozialisationsinstanz Familie fehlen, bilden sich im besten Falle die leistungsbezogene, wettbewerbsbezogene und soziale Lesemotivation, also extrinsische Lesemotivationen, aus. Sowohl extrinsische als auch intrinsische Lesemotivationen sind somit durch den Wertekompass determiniert, welcher sich aus dem sozialen Umfeld ableitet. Es ist in hohem Maße die zuvor erläuterte Mesoebene, auf der sich diese lesesozialisatorischen Dynamiken vollziehen, als Zusammenspiel der vielen Einflussfaktoren der sich überlappenden Ebenen. Die in der Lesedidaktik allgemein geläufigen literarischen Sozialisationsinstanzen Familie, Freunde und Schule befinden sich auf der Mesoebene. Hier wirken zahlreiche Agenten der Makro- und Mikroebene mit. Daher kommt diesen Sozialisationsinstanzen auch die größte Bedeutung zu.

Sie sind die elementaren Einflussfaktoren auf die Lesemotivation und die Lesehäufigkeit und bedürfen daher einer weiteren Betrachtung hinsichtlich ihrer motivationalen Wirkungsweisen. Die folgenden Ausführungen durch SCHAFFNER, SCHIEFELE und SCHMIDT beschränken sich zwar auf die Lesesozialisation und beziehen die literarische Sozialisation nicht explizit mit ein, beide Felder der Sozialisation, die sich stark überlappen, sind für die Lesemotivation von großer Relevanz.

Die Familie als zentraler Einflussfaktor hat nicht nur auf die Leseleistung Auswirkungen, sondern zuerst vor allem auf die intrinsische und extrinsische Lesemotivation und die Lesehäufigkeit von Schüler*innen eines Gymnasiums. SCHAFFNER, SCHIEFELE und SCHMIDT bedienen sich des Konzeptes des kulturellen Kapitals nach BOURDIEU von 1983, um in ihrer Studie den Einfluss der Familie miteinzubeziehen. Dieser Entwurf zieht die bei den Eltern vorherrschenden Einstellungen, Fertigkeiten und Kompetenzen als Einflussfaktoren auf die Heranwachsenden heran und versucht, den Einfluss der Familie auf schulische und gesellschaftliche Erfolge zu beschreiben. Der Kontakt zu Büchern wird als kulturelles Kapital innerhalb der Familie angenommen und äußert sich in der Anzahl der Bücher im Haushalt. Die Studie berücksichtigt bei Familien mit Migrationshintergrund, ob die im Haushalt vorhandenen Bücher in der Herkunftssprache oder in deutscher Sprache verfasst sind und ob ein Zusammenhang mit dem schulischen Erfolg mit Unterrichtssprache Deutsch, für den Lesen als eine Kernkompetenz angesehen werden muss, besteht. Auch die im Alltag einer Familie verwendete und somit in diesem Kontext geübte Sprache spielt in diesem Zusammenhang eine

Rolle für die Leseleistung. Des Weiteren ist es entscheidend für die Lesesozialisation, ob die Eltern selbst das Lesen schätzen und in welcher Form sie die Lesemotivation ihrer Kinder steigern wollen. Einerseits entstehen durch die Eltern Kontaktmöglichkeiten zu Büchern, durch das Vorhandensein von Büchern im Haushalt oder es wird durch das Hinweisen auf Lesemöglichkeiten zum Lesen verführt. Andererseits kann von elterlicher Seite zum Lesen aufgefordert werden, durch ständiges Überzeugen und Anhalten soll zum Lesen erzogen werden. Lediglich Ersteres, das Verführen, hat eine tatsächliche Auswirkung auf die Lesehäufigkeit und vermag eine Faszination für das Lesen zu erzeugen. Dem Freundeskreis kommt für die Lesesozialisation ebenfalls eine entscheidende Rolle zu. Gespräche über Bücher können eine positive Auswirkung auf die Lesemotivation haben. Freundeskreise mit höherer Affinität zum Lesen steigern daher die Lesemotivation und Lesehäufigkeit. Als schulischer Parameter wird neben dem Unterricht selbst der Zugang zu einer Schulbibliothek als Beispiel für institutionelle Rahmenbedingungen genannt. SCHAFFNER, SCHIEFELE und SCHMIDT schlüsseln den familiären Hintergrund in die wirksamen Faktoren Migrationshintergrund, Kontakt zu Büchern, Elterliche Wertschätzung des Lesens (wettbewerbsorientiert und lernorientierte Wertschätzung), Elterliche Motivierung zur Steigerung der extrinsischen und intrinsischen Lesemotivation (gegenstandsorientiert und folgeorientierte Motivierung) auf. Demgegenüber kämen, ihren Ausführungen zufolge, den Leseanregungen der Schule (Häufigkeit von Buchvorstellungen, Lesezeiten, Vorlesen durch die Lehrperson, Buchempfehlungen) und Leseanregungen im Freundeskreis (Buchempfehlungen, Gespräche über Bücher) untergeordnete Rollen zu.⁶⁰

Dieses Ergebnis entspricht auch den Einschätzungen ABRAHAMs über die elementare Rolle der Sozialisationsinstanz Familie als wichtigste Einflussgröße. Darüber hinaus wird die zuvor getroffene Annahme, dass Auffordern, Überreden zum Lesen keine nachhaltige Lesemotivation mit dem Ergebnis häufigen Lesens generieren kann, bestätigt. Auch in diesem Punkt decken sich die Ergebnisse von SCHAFFNER, SCHIEFELE und SCHMIDT aus der Lesemotivationsforschung mit jenen des Fachdidaktikers ABRAHAM. „Verführung statt Belehrung und Ermahnung: Sozialisation als Vermittlung des Individuums an die Gesellschaft und der Gesellschaft an das Individuum ist ein Balanceakt zwischen Fremdbestimmtheit und Selbstbestimmung.“⁶¹ Einflüsse aus dem Umfeld sind stets gegeben und einer gelingenden

⁶⁰ Vgl. Schaffner/Schiefele/Schmidt 2013, S. 132-135.

⁶¹ Abraham 1998, S. 62.

Sozialisation mehr oder weniger zuträglich. Im speziellen Fall des Lesens ist es entscheidend wie stark und auf welche Art auf eine heranwachsende Person eingewirkt wird. Hier lässt sich der Bogen zu den zuvor nach GRAF erläuterten Begriffen Fremdsocialisation und Selbstsocialisation schließen, welche ebenso die Wechselwirkung zwischen den Einflüssen durch die Socialisationsinstanzen, das relevante Umfeld, und dem eigenen Handlungsspielraum darstellen. Das Individuum nimmt Elemente aus den Socialisationsinstanzen an oder lehnt diese ab.

Aus den Überblicken zur Generierung der Lesemotivation und zur Lesesocialisationsforschung geht hervor, dass Lesen zu einer häufig durchgeführten Tätigkeit wird, wenn über die Lesehandlung frei entschieden werden kann, d.h. Lesestoffe, Leseorte und Lesedauer zugänglich sind und aus diesen frei gewählt werden kann. Ebenso ist die Möglichkeit zum Austausch über Gelesenes entscheidend, ohne dass dieser verpflichtend verlangt wird. Diese Schlussfolgerung deckt sich mit den Grundlagen der Selbstbestimmungstheorie, in der sich die Selbstbestimmtheit und die Kontrolliertheit von außen gegenüberstehen und intrinsische bzw. extrinsische Motivation hervorrufen. Betrachtet man die Instanzen der Lesesocialisation hinsichtlich ihres motivationalen Wirkens, so kann als am essentiellsten festgehalten werden, dass insbesondere die Familie die Möglichkeiten zur Ausbildung intrinsischer Lesemotivation bereitstellen sollte.

Die Socialisationsinstanzen sind aber ebenfalls keine alleinstehenden, isolierten Umfelder, sondern sind wiederum von äußeren Umgebungen geprägt. Wie die Erwartungshaltung an einen Text ist auch die Wertzuschreibung „von Merkmalen des Individuums beeinflusst, die einerseits auf den sozio-kulturellen Hintergrund und andererseits auf die eigenen (Lern-) Erfahrungen einer Person zurückgeführt werden.“⁶² Das folgende Kapitel widmet sich den sozio-kulturellen Hintergründen.

⁶² Gorges, Julia: Warum (nicht) an Weiterbildung teilnehmen? Ein erwartungs-wert-theoretischer Blick auf die Motivation erwachsener Lerner. In: Gorges, Julia / Gegenfurtner, Andreas / Kuper, Harm (Hrsg.): Motivationsforschung im Weiterbildungskontext. (=Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 2015, Sonderheft 30), S.12.

II. Kulturosoziologische Aspekte

Die Instanzen der Lesesozialisation sind determiniert durch kulturosoziologische Einflussfaktoren. Wie das Individuum in Familie, Schule und Peergroups eingebettet ist, sind auch diese sozialen Umfeldler von kulturellen Milieus umgeben. Ebenso bedeutet auch Literaturgebrauch die Teilnahme an einem Kulturkreis.

Aus Büchern entnommenes Wissen und Werte halten Einzug in ein persönliches Weltbild. An diesem sozialisatorischen Prozess nimmt jedes Mitglied einer Gruppe teil, auch im Zuge des Lesens. Dadurch entsteht auch die Annahme, dass innerhalb eines Kulturkreises oder Sprachraumes gewisse Bücher eher gelesen und prinzipiell gekannt werden.

1. Kulturelle Identität

JAKUBANIS hat die Verschränkung von Migration und literarischer Bildung untersucht und liefert dabei einige Aspekte, die es generell zu berücksichtigen gilt, wenn literarische Aneignungsprozesse einer speziellen Gruppe betrachtet werden. Er schreibt Literatur ein Hochkulturschema zu, das sich durch eine starke Milieuspezifität auszeichnet und gerade deshalb erfordert es einer differenzierten Betrachtung auch des Milieus eines Individuums. Ökonomische, soziale und kulturelle Ressourcenausstattungen im Umfeld der Schüler*innen ebenso wie Erfahrungsräume, Sinn- und Anerkennungsstrukturen werden in den Fokus genommen.⁶³

Diese Parameter sind für die vorliegende Arbeit relevant, weil sie eine Gruppe untersucht, bei der eine hohe Lesebereitschaft und Leseleistung angenommen werden können. Es soll der Frage nachgegangen werden, inwiefern sich diese Voraussetzungen, falls vorhanden, positiv auswirken. Dieser Zugang unterstreicht mit Blick auf die vorliegende Arbeit den Nutzen der Zusammenführung von Lesemotivation und literarischer Sozialisation.

Lesen als kulturelles Kapital kann kulturosoziologisch verortet werden. Aufgrund verschiedener Erfahrungshintergründe werden unterschiedliche Inhalte als wichtig empfunden. Erfahrungen,

⁶³ Vgl. Jakubanis, Matthias: Literarische Bildung und Migration. Eine empirische Studie zu Lesesozialisationsprozessen bei Jugendlichen mit türkischem Migrationshintergrund. (=Beiträge zur Literatur- und Mediendidaktik Band 26, herausgegeben von Bodo Lecke und Christian Dawidowski) Frankfurt/Main: Peter Lang 2015, S. 51.

Sinnzuschreibungen, Erwartungen und Bewertungen variieren sowohl zwischen Individuen als auch zwischen kulturellen Gruppen. Es ist zielführend über den individuellen Zugang der qualitativen Erhebung und losgelöst von einer großen Gruppe, (möglichen) Zusammenhängen von Lesemotivation, literarisch-sozialisatorischen Aspekten und kultursoziologischen Hintergründen nachzugehen, ohne diese vorwegzunehmen.

Hinsichtlich der Sozialisationsinstanz Familie gibt es mehrere Parameter, die es bei der Erhebung von Leseleistung zu überprüfen gilt. Laut PISA 2009 verfügen in Deutschland Schüler*innen mit Migrationshintergrund über eine geringere Leseleistung als Schüler*innen ohne Migrationshintergrund. Im Vergleich der Auswertungen der Jahre 2000 und 2009 lässt sich diesbezüglich eine Annäherung feststellen. Aufschlussreich ist bei weiterer Betrachtung vor allem der Einfluss des sozioökonomischen Hintergrunds, welcher sich enorm auf die Leseleistung auswirkt. Hinsichtlich der Vorlesehäufigkeit lässt sich ein Unterschied analog zu Faktoren wie dem zum Bildungsniveau der Eltern erkennen und auch Unterschiede bezüglich des Migrationshintergrundes. In Migrant*innenfamilien, mit Eltern aus dem mittleren Bildungsniveau wird häufiger vorgelesen.⁶⁴

Die sozioökonomische Situation und das Bildungsniveau der Eltern haben die größten Auswirkungen auf den zukünftigen Abschlussgrad eines Kindes und damit wiederum hängt die zu erwartende Leseleistung direkt zusammen. Das gilt gleichermaßen für alle Familien ungeachtet ihrer kulturellen Hintergründe. Dass die Leseleistung bei Schüler*innen mit Migrationshintergrund hinter jener bei Schüler*innen ohne Migrationshintergrund zurückliegt, ist zunächst ein Widerspruch dazu, dass in Migrant*innenfamilien häufiger im Kindesalter vorgelesen wird. An diesem Beispiel wird klar, „dass Unterschiede in der Leseleistung nicht monokausal erklärt werden können, sondern vielmehr unter dem Gesichtspunkt des in vielen Teilnehmerländern geringeren sozioökonomischen Status von Jugendlichen mit Migrationshintergrund gesehen werden müssen.“⁶⁵ Migrationshintergrund hat oftmals Benachteiligungen im Bildungssystem zur Folge. Diese und soziale sowie ökonomische Gegebenheiten haben einen deutlich messbaren Einfluss auf die Leseleistung.⁶⁶

⁶⁴ Vgl. Jakubanis 2015, S. 24-29.

⁶⁵ Jakubanis 2015, S. 24.

⁶⁶ Vgl. Jakubanis 2015, S. 24.

2. Genderspezifische Perspektiven

Es zeigt sich in der Forschung der letzten Jahrzehnte, dass Lesen stark geschlechterspezifisch geprägt ist. GARBE veranschlagt fünf Punkte, bei denen am Geschlecht Unterschiede im Leseverhalten festgemacht werden können und in nächster Zeit keine Angleichung absehbar scheint. Mädchen und Frauen lesen häufiger. Es sind unterschiedliche Präferenzen bei den Lesestoffen gegeben. Beim Lesen sind unterschiedliche Grade der emotionalen Involviertheit und der Empathie gegeben. Mädchen und Frauen schreiben dem Lesen eine höhere Bedeutung zu und betrachten es häufiger als wertvolle Freizeitbeschäftigung als Buben und Männer. Wie die PISA-Studie immer wieder aufzeigt, lesen Mädchen besser als Buben.⁶⁷

1999 führte GATTERMAIER eine Studie zu Literaturunterricht und Lesesozialisation durch. Schüler*innen der achten Jahrgangsstufe nahmen teil und es zeigte sich auch hier – neben dem Einfluss sozialökonomischer Voraussetzungen – ein gravierender Unterschied zwischen den Geschlechtern. Das Buchleseverhalten wurde in folgenden Dimensionen typologisiert: Selbstbild als Leser*in, aktuelle Lektüre, Buchlesefrequenz und Buchlesedauer pro Tag. Die Kernergebnisse daraus sind folgende: Mehr weibliche als männliche haben von sich selbst ein positives Selbstbild als Leser*in. Das positive Selbstbild als Leser*in steigt mit dem sozialen Status. Es erfolgte seit 1990 eine Abnahme an Befragten mit positivem Selbstbild als Leser*in. Bei der Erhebung der aktuellen Lektüre der letzten zwei Monate war die größte Gruppe jene, die angab privat kein Buch in diesem Zeitraum gelesen zu haben. Doppelt so viele männliche Befragte als weibliche gehörten dieser Gruppe an. Durchschnittlich lasen weibliche Schüler*innen fast doppelt so viele Bücher. Die besuchte Schulart und der Sozialstatus markierten ebenso deutliche Disparitäten. Bei der Buchlesefrequenz waren die Unterschiede groß, entweder es wird *täglich oder fast täglich* gelesen oder *selten oder nie* (39,7%). Bei der täglichen Lesedauer zeigte sich ebenfalls gravierende Gefälle zwischen weiblichen und männlichen Leser*innen und den sozialen Schichten.⁶⁸

⁶⁷ Vgl. Garbe, Christine: Lesen – Sozialisation – Geschlecht. Geschlechterdifferenzierende Leseforschung und -förderung. In: -Kaufmann, Andrea (Hrsg.): Lesekompetenz – Leseleistung – Leseförderung. Grundlagen, Modelle und Materialien. Seelze / Zug: Kallmeyer mit Klett / Klett und Balmer ⁴2011 (=Lehren lernen – Basiswissen für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung, hrsg. von Criblez, Lucien / Oelkers, Jürgen / Stadelmann, Willi), S. 66-67.

⁶⁸ Vgl. Gattermaier, Klaus: Literaturunterricht und Lesesozialisation. Eine empirische Untersuchung zum Lese- und Medienverhalten von Schülern und zur lesesozialisatorischen Wirkung ihrer Deutschlehrer. Regensburg: edition vulpes 2003, S. 116-149.

GARBE holt bei ihrer Beschreibung, wie sich das Leseverhalten zwischen Mädchen und Buben unterscheidet, weiter aus. Um einen schnellen Überblick geben zu können, simplifiziert sie dabei aber stark. Das Hauptaugenmerk liegt darauf, den Ursachen für diese tatsächlichen Geschlechterunterschiede nachzugehen. Sie beschreibt eine Feminisierung der Literatur und ein Zuwenden der Männer zu Zeitungen, Zeitschriften und Sach- und Fachbüchern seit dem 18. Jahrhundert bis in die Gegenwart. Heute sind für den geschlechterabhängigen Lesesozialisationsprozess soziale Kontexte und das veränderte Medienangebot von großer Bedeutung. Lektüre wird als weibliche Medienpraxis empfunden, weil die Lesesozialisation in der kindlichen Erziehung, im Kindergarten und in der Schule meist von weiblichen Bezugspersonen begleitet wird. Das kann auch Auswirkungen auf die Auswahl der Genres und Texte nach sich ziehen, sodass vermeintlich weibliche Interessen öfter angeboten werden. Allgemein seien in der modernen Kinder- und Jugendliteratur die Interessen von Mädchen überrepräsentiert. Des Weiteren stehen Printmedien heutzutage in starker Konkurrenz zu auditiven, audio-visuellen und digitalen Medien, welche vor allem die Interessen der Buben inhaltlich und formal besser bedienen und daher bei den Buben die Kinder- und Jugendliteratur und Zeitschriften geschlechtsspezifisch verdrängen. Die Folge ist die oftmals festgestellte Leseschwäche und Leseunlust bei den Buben.⁶⁹

Diese Schlussfolgerungen von GARBE, welche sich auf die PISA-Ergebnisse beruft und auch die Forschung der letzten Jahrzehnte heranzieht, zeigen die geschlechterspezifischen Differenzen nur stark vereinfacht und gekürzt. Die vorliegende Arbeit wird nur am Rande der Frage nachgehen, ob in der Lesesozialisation der Proband*innen eine feminisierte literarische Erziehung nachvollziehbar ist und sich auf die Lesemotivation geschlechterspezifisch ausgewirkt hat. Zu diesem Zweck wird im Zuge der Datenerhebung untersucht, von welchen Menschen Literatur in den verschiedenen Sozialisationsinstanzen vermittelt bzw. bereitgestellt wurde, welche Texte und Genres zum Einsatz gebracht wurden und ob dadurch die Lesemotivation beeinflusst wurde. So können Schlüsse auf die habituelle Lesemotivation gezogen werden können. Diese können aber nicht eindeutig aufgrund der Geschlechter der teilhabenden Menschen begründet werden.

⁶⁹ Vgl. Garbe 2011, S. 72-74.

III. Literarisches Lernen in der Schule

Das Konzept des literarischen Lernens ist für die vorliegende Arbeit insofern von größerer Relevanz, als dass sie das Subjekt in den Fokus nimmt. Dem gegenüber steht die literarische Bildung, welche auf den Gegenstand ausgerichtet ist. Literaturanalyse und Literaturvergleich bilden die methodische Basis des Literaturunterrichts, der sich literarische Bildung zur Aufgabe gemacht hat und der auf eine lange Tradition zurückblicken kann. Diese Leseerziehung des gymnasialen Deutschunterrichts sollte zum literarischen Diskurs und zur kritischen Auseinandersetzung mit einem meist traditionellen Lektürekanon befähigen. Das Ziel der Enkulturation, die Befähigung zur Teilnahme an einer literarischen Kultur, wird durch die literarische Bildung angestrebt.⁷⁰ ABRAHAM spricht beim literarischen Lernen von einer „Öffnung des Subjektes selbst; und seine Wirkung ist nicht eine nachweisbare direkte Übertragung einer poetischen ‚Botschaft‘ [...]“.⁷¹

Die Verschiedenheit der beiden Konzepte wird unter anderem auch durch die eklatant unterschiedlichen Sichtweisen auf das Lesen deutlich. Die literarische Bildung nimmt die Voraussetzungen für ihre literaturwissenschaftlichen Methoden hinsichtlich des Lesens vollkommen außer Acht. Lesekompetenz und Lesebereitschaft werden vorausgesetzt und ein dauerhaftes Leseverhalten wird nicht als explizites Ziel angestrebt. Dazu bedarf es des literarischen Lernens, welches über das Lesenlernen hinausgeht und Leser*innen hervorbringen soll, welche aus freiem Willen lesen, einen positiven Lesehabitus für literarische Werke ausprägen. Literarisches Lernen findet dann statt, wenn Schule für das Individuum in seiner Lesebiographie eine wichtige Lesesozialisationsinstanz darstellt. Das gilt für die gesamte Schulzeit und gelingt, wenn das Folgende erreicht werden kann.

Auch beim Lesen kommt es folglich darauf an, Anreize bzw. ein lohnendes Ziel zu kreieren, für welche sich die zumindest in manchen Phasen der eigenen Lesesozialisation überhandnehmende Anstrengung des Lesenlernens lohnt. [...] Das Individuum muss also für sich einen persönlichen Wert, einen Nutzen im Lesen erkennen, um anfängliche Barrieren überwinden und Freude am Lesen empfinden zu können.⁷²

⁷⁰ Vgl. Kleer 2014, S. 16-17.

⁷¹ Abraham 1998, S. 134.

⁷² Kleer 2014, S. 21.

Dieses Zitat gilt sowohl für das erwähnte Lesenlernen im jungen Alter als auch für das Überwinden anderer Hemmnisse, welche eine Lesetätigkeit oft verhindern. Das ist gemeint, wenn literarisches Lernen das Subjekt in das Zentrum stellt, weil von diesem erst Freude und Lust am Lesen ausgehen können, Grundvoraussetzungen für gelingenden Literaturunterricht. Die Praxis der literarischen Bildung hingegen ist in hohem Maße normativ und die Auswahl der Lektüre folgt mittlerweile seit Generationen einer Tradition, welche durchaus problematisch ist.

Das Beharren darauf, dass Schüler in der Sekundarstufe I Werke eines Literaturkanons lesen, die für Erwachsene geschrieben wurden und deren Themen sich den Kindern nicht unmittelbar erschließen, bringen weniger überzeugte Leser vom Buchlesen eher ganz ab, als dass sie dorthin geführt werden.⁷³

Hier wird deutlich die motivationale Konsequenz der Lektüre, die nicht schüler*innenadäquat ist und den Schüler*innen möglicherweise immer fremd bleiben wird, angesprochen. In der Schule darf nicht vorweggenommen werden, ob jemand eine überzeugte Leser*in sei oder nicht. Damit würde die Schuld für nicht funktionierende Literaturunterricht auf die Schüler*innen abgewälzt werden und gehen als Leser*innen verloren. Habitualisiertes Leseverhalten wird sich nur dann ausprägen, wenn die Schüler*innen dem Lesen einen Sinn zuschreiben, nicht gezwungenermaßen bewusst. Für die Verschränkung von Lesemotivation und Lesesozialisation in der Schule ist daher das literarische Lernen von größerer Bedeutung. Ebenso für das Ziel, dass Menschen von der Schule abgehen, die sich selbst als Leser*innen sehen.

1. Gezielte literarische Förderung

Die Leseförderung muss nach BÖCK die strukturellen Merkmale der Schüler*innen, wie Geschlecht, sozioökonomischer Status der Eltern, kulturelle Herkunft und Wohnsituation, aufgreifen und sich der gegenwärtigen Leselandschaft bedienen. Diese zeichnet sich durch die Modalität und die Medialität der Texte aus. Die Modalität beschreibt, mit welcher Schrift, Layout, Bebilderung usw. ein Text repräsentiert wird, während die Medialität die Träger des

⁷³ Böck 2011, S. 115.

Textes umfasst, beispielsweise Papier bei traditionellen Druckmedien oder digitale Medien bei Computer und Handy.⁷⁴ Die hier angeführten Punkte umreißen die über die lesemotivationalen Grundlagen herausgearbeiteten Prämissen einer gelingenden literarischen Sozialisation. Für eine Umsetzung im Literaturunterricht ist entscheidend, ein möglichst breites Spektrum an Lesematerialien anzubieten, um einen individualisierten Ansatz verfolgen zu können. Wie in den vorangegangenen Kapiteln aufgezeigt wurde, ist jede Lesebiographie von vielen Voraussetzungen geprägt, auf die eingegangen werden muss.

GATTERMAIER schafft einen ausführlichen Überblick über die Versäumnisse des konventionellen, gymnasialen Lese- und Literaturunterrichts. Seine exemplarisch aufgezeigten Ausführungen resultieren allesamt in dem Vorwurf der fehlerhaften methodologischen Vorgehensweise in der schulischen Literaturunterrichtspraxis. Die Metapher *Literaturunterricht und Tod* wird in der Theorie des Öfteren bemüht und drückt bissig aus, wie die Schule als Ort agiert, an dem Literatur verstümmelt wird und zukünftige Leser*innen verloren gehen. Besonders die Textinterpretation werde zu sehr angestrebt, wodurch die Ästhetik und Sinnlichkeit auf der Strecke blieben. Interpretation mit dem Zweck des Tiefenverständnisses und der Textreflexion fänden gegenüber den sinnlichen, intuitiven Zugängen der Schüler*innen zu große Beachtung. Die schulische Literaturunterrichtspraxis führe eher zu einer Abkehr vom Lesen, als dass sie für das Lesen begeistere. Die Orientierung des Literaturunterrichts an den akademischen Literaturwissenschaften ließe Literatur zum bloßen Lerngegenstand werden und zwingt die Schüler*innen unter dem Druck der Benotung in eine passiv-reflexive Rolle. Schulische Lernprozesse seien ungeeignet für das Erleben von Literatur, weil sie insofern weltfremd seien, als dass sie die private Lesepraxis außen vor ließen und stattdessen nicht erfolgreichen, institutionellen Konventionen folgten. Lesesozialisationsprozesse spielten sich heute in einer gesamtmedialen Umwelt ab, welcher der Literatur- und Leseunterricht meist nicht gerecht würde. Zu stark unterscheide sich freiwillige Privatlektüre von einem aufgezwungenen, komplexen, philologischen Umgang mit Literatur. Die methodologische Orientierung des Literaturunterrichts sollte daher grundsätzlich reflektiert werden, um leser*innenorientierter werden zu können. Hierfür stelle sich die Frage, welche Funktion Literatur in unserer Gesellschaft einnimmt. Das aktuelle und zukünftige Leseverhalten von Jugendlichen leide darunter, dass der traditionelle Lese- und Literaturunterricht rein kognitive Verarbeitung verlange. Hervorzuheben sei vor allem die

⁷⁴ Vgl. Böck 2011, S. 96.

Sekundarstufe II, in der zum schulischen Selbstzweck die hochschulgermanistisch-orientierte Textanalyse und Textinterpretation den Literaturunterricht beherrsche.⁷⁵

In diesen Ausführungen GATTERMAIERS gibt es keinerlei lobende Worte für den Literaturunterricht. Auch wird die Annahme erzeugt, dass dieser in früheren Zeiten besser funktioniert habe. Waren die Texte eines zum Teil nach wie vor gebräuchlichen Werkekanons damals tatsächlich adäquater? Aufgrund des Alters dieser Ansammlung an Kritikpunkten am Literaturunterricht tut sich die Frage auf, ob sich die schulische Realität gebessert hat. Diese Diplomarbeit hat sich daher zur Aufgabe gemacht, einen Ausschnitt der schulischen Literaturunterrichtspraxis zu beleuchten. Hierfür wird der Blick auf die schulischen Leseförderung der Interviewteilnehmer*innen mit ihren Fehlritten und gelungenen Umsetzungen gerichtet.

Es gehören jene Attribute des Lesens hervorgehoben, welche seine Faszination ausmachen. Das Eintauchen in Welten voller Fantasie, Abenteuer, Überraschungen, Kreativität und Emotionen. Diese Attribute gilt es auch in der Schule zu bewahren, denn sie sprechen vor allem junge Menschen an.⁷⁶ All das wird jedoch in den Hintergrund gedrängt und für nicht wichtig erklärt, wenn es lediglich darum geht, das Gelesene kognitiv zu verarbeiten, um Fragen zu beantworten und Aufgaben entsprechend zu bearbeiten.⁷⁷

Aufgabenstellungen zur gedanklichen Verarbeitung und zur Ergebnissicherung im Literaturunterricht soll nicht im Geringsten die Sinnhaftigkeit abgesprochen werden. Es müssen aber die Erkenntnisse der lesemotivationalen Grundlagenforschung und der Fachdidaktik berücksichtigt werden. Die Begeisterung der Schüler*innen für ihre Literatur kann gesteigert werden, wenn der Literatur nicht ihre Faszination genommen wird. So kann sich im Zusammenspiel der Sozialisationsinstanzen häufiges Lesen als dauerhaftes Verhalten ausprägen, wenn die Subjektivität des Lesens akzeptiert wird. Das ist insofern von enormer Wichtigkeit, weil man als Lehrperson mit dem Leseprozess der Schüler*innen in etwas sehr Persönliches und Vielfältiges eintritt. Die schulpraktische Umsetzung sollte daher viele Anknüpfungspunkte für die Schüler*innen bieten.

⁷⁵ Vgl. Gattermaier 2003, S. 18-29.

⁷⁶ Vgl. Gattermaier 2003, S. 26.

⁷⁷ Vgl. Gattermaier 2003, S. 29.

Qualitative Lesezeugnisse veranschaulichen nicht nur die vielfältigen Anregungsmöglichkeiten der wichtigsten Sozialisationsinstanzen, sondern belegen, dass die notwendige Förderung der Lesegenese dann wirkungsvoll ausfällt, wenn das Lesevorbild bzw. die literarische Intervention persönlich geprägt und subjektiv glaubwürdig überkommen.⁷⁸

Die Anregungsmöglichkeiten zum Lesen können ebenso unterschiedlich ausfallen, wie es auch Vorlieben und Gewohnheiten tun. Ebenfalls nach solchen Maßnahmen für die schulische Lesedidaktik, bei denen die Erkenntnisse der Lesesozialisationsforschung bestmöglich eingebunden werden, sucht BERTSCHI-KAUFMANN. Als größte Einflussfaktoren werden auch hier die Familie und die Schule in den Fokus der Leseförderung genommen. Sie gelangt zu dem Ergebnis, dass in der Schule Leseangebote geschaffen werden sollen, die den Sozialisationsgegebenheiten eines lesefreundlichen familiären Umfeldes ähneln. Als wichtigste Sozialisationsinstanz kann die familiäre Förderung, wie von vielen Autor*innen betont wird, die Lesekarrieren maßgeblich fördern.⁷⁹

HURRELMANN spricht sich ebenfalls für eine Lese- und Literaturdidaktik aus, die einem Kompetenz-Konzept folgt, welches in vielen Aspekten jenem der Motivationsforschung einerseits und des literarischen Lernens andererseits entspricht:

Der Lesesozialisationsforschung liegt von ihrem Kompetenz-Modell her ein anderes Konzept näher [...]: Die Schaffung reichhaltiger, motivierender Lesesituationen zur Vermittlung positiver Erfahrungen mit einer altersgemäßen Lesepraxis. Dazu dienen bevorzugt offene Unterrichtsformen mit individuellen bzw. projektbezogenen Wahlmöglichkeiten: seien es Bücher, andere Printmedien oder auch Computemedien. Heranwachsende, die teils gar nicht wissen, was sie mit dem Lesen lernen sollen und wozu eigentlich, sollen erfahren, dass das Lesen belohnend sein kann und dass es im sozialen Zusammenhang „Sinn macht“.⁸⁰

Die bereits mehrmals getätigte Forderung nach einem breiten Angebot an Lesematerialien zur freien Auswahl für die Schüler*innen steht auch hier im Zentrum. Nur so kann wirklich eine Adäquanz hinsichtlich des Alters, der Medialität, der Modalität und inhaltlicher Interessen

⁷⁸ Graf 2010, S. 83.

⁷⁹ Vgl. Bertschi-Kaufmann, Andrea: Offene Formen der Leseförderung. In: Bertschi-Kaufmann, Andrea (Hrsg.): Lesekompetenz – Leseleistung – Leseförderung. Grundlagen, Modelle und Materialien. Seelze / Zug: Kallmeyer mit Klett / Klett und Balmer ⁴2011 (=Lehren lernen – Basiswissen für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung, hrsg. von Criblez, Lucien / Oelkers, Jürgen / Stadelmann, Willi), S. 166-167.

⁸⁰ Hurrelmann 2011, S. 26.

erreicht werden. Auch Ort und Dauer sollen nach Möglichkeit individuell gestaltbar sein. Das autonome Lesen ist so persönlich und individuell sinnhaft. Das eigene Interesse wird anerkannt und die Leser*innen sind sozial eingebunden. Die Kernthemen der Motivationsforschung sind in dieser Forderung allesamt vertreten.

Die Anforderungen bezüglich der Differenzierung und Individualisierung im schulischen Alltag können bewältigt werden, wenn die Lehrperson auf ausreichend methodische Expertise zurückgreifen kann, auch um nicht an der Knappheit der eigenen Ressourcen zu scheitern.

2. Der Mehrwert inhaltlicher Vielfalt

Lesesozialisation zielt unter anderem darauf ab, dass Lesekompetenz erlangt wird im Umgang mit Schriftlichkeit. Das umfasst auch die verschiedenen Medienangebote wie Printmedien, audiovisuelle Medien, Computermedien. Diese verfügen auch in unterschiedlichem Maß über pragmatische, ästhetische und fiktionale Ansätze. Ebenso haben Texte eine kommunikationstragende Funktion und transportieren Interessen und kulturelle Haltungen. All diese Dinge gilt es zu verarbeiten in einer literalen Kultur, die soziale und kulturelle Teilhabe ist in hohem Maße davon abhängig.⁸¹ Durch diese soziale Eingebundenheit während der Anwendung von Kompetenzen wird deutlich, dass im Laufe der Lesesozialisation zahlreiche Aspekte auftreten, die sich affektiv und kognitiv auf die Lesemotivation auswirken. An dieser Stelle soll die motivationale Bedeutung unterschiedlicher Inhalte hervorgehoben werden, denn Lesen geht über das einfache Entziffern von Text hinaus. Weil Wissen, Wertungen, Humor und vieles mehr transportiert werden, ist es ebenso entscheidend, die vielschichtige Bedeutung eines Textes fassen zu können.

Wenn Lesen – auch und gerade wenn der Gegenstand ein fiktionaler Text ist – noch immer als Königsweg für Wissenserwerb gilt, dann nicht nur, weil es jene Fähigkeiten der Informationsverarbeitung wirksam fördert und schult, die man für alle Medien braucht; sondern auch, weil die förderungshalber gelesenen Texte selbst welthaltig sind und Lernen an Modellen ermöglichen. Diese Welthaltigkeit poetischer Texte ist zwar weniger systematisch aufbereitet wie im Sachbuch, dafür aber gleichsam affektiv aufgeladen.⁸²

⁸¹ Vgl. Hurrelmann 1999, S. 111-112.

⁸² Abraham 1998, S. 166-167.

Wie ABRAHAM anmerkt, eignet man sich durch Lesen den Inhalt in irgendeiner Form an, mitunter als Wissen. Das modellhafte Lernen bezieht sich dabei zum einen auf die Welten, in denen man sich beim Lesen bewegt, zum anderen aber auch darauf, dass diese einem Umfeld entstammen, von jemandem aufgetragen, empfohlen oder zur Verfügung gestellt werden. Der Verweis auf fiktionale Texte zeigt die Vielfältigkeit von Literatur auf. So unterschiedlich diese sein kann, so breit gefächert ist auch das Interesse bei den Schüler*innen für die vielen Literaturformen. Getragen von Emotionen und Affekten in unterschiedlicher Ausprägung und Intensität werden verschiedene Textformen präferiert.

Zudem spielen sich Lesesozialisationsprozesse heute in einer gesamtmedialen Umwelt ab, welcher der Literatur- und Leseunterricht oftmals nicht gerecht wird. Zu stark unterscheidet sich freiwillige Privatlektüre von einem aufgezwungenen, komplexen, philologischen Umgang mit Literatur. Die methodologische Orientierung des Literaturunterrichts muss daher grundsätzlich überdacht werden, um leser*innenorientierter werden zu können. Hierfür stellt sich die Frage, welche Funktion Literatur in unserer Gesellschaft einnimmt.⁸³

Diese Lesefunktionen stehen oft in einem recht engen Zusammenhang mit literaturbezogenen Überzeugungen, Wertvorstellungen und Deutungsmustern: Besitzt ein Leser eine über langjährige Sozialisationsprozesse verfestigte Überzeugung von dem, was Literatur ist und bedeutet, folgt daraus oft die Funktionszuschreibung, zu welchem Zweck er liest – oder das Lesen verweigert.⁸⁴

Im schulischen Kontext ist die Wahl der Texte deshalb oftmals problematisch. Geschmäcker und Interessen unterscheiden sich individuell stark und können daher oft nicht bedient werden. Lektüre, die bei den Schüler*innen beliebt ist, wird im Literaturunterricht oftmals nicht behandelt. Zahlreiche Chancen, für den schulischen Zweck im Allgemeinen, lägen in diesen Inhalten verborgen.

Das Begehren, mehr erfahren zu wollen über ganz Alltägliches, Außergewöhnliches, Fiktives oder vermeintlich Unzugängliches wird in Büchern gestillt. Dazu taucht man auf konzentrierte Art ein in diese heimischen oder fremden Welten, wo man sich verzaubern lässt, Emotionen

⁸³ Vgl. Gattermaier 2003, S. 29.

⁸⁴ Dawidowski, Christian: Funktionen des literarischen Lesens zwischen Abitur und Studium. In: Journal of Literary Theory 10/2 (2016), S. 204.

geweckt werden, einen Grässliches erschauern lässt.⁸⁵ So entstehen starke Bindungen und Ablehnungen zu ausgewählten Inhalten sowie zum Vorgang des Lesens. Eine Literaturdidaktik, die sich das zum Vorteil machen will, muss die Schüler*innen mit ihren Präferenzen in den Mittelpunkt stellen.

[Eine neue Weichenstellung in der Schule] setze voraus, dass eine veränderte Literaturdidaktik und ein veränderter Bildungsbegriff das Ziel einer sprachlich-literarischen Bildung im selbstverantwortlichen Individuum suche, für das Lesen Teil seiner kulturellen Identität ist.⁸⁶

Die angeführte und notwendige Selbstverantwortlichkeit kann nicht existieren ohne Autonomie. Selbstbestimmte Lektüre kann eine kulturelle Identität formen, für die Lesen ein eminenter Bestandteil ist. So bildet sich das Selbstbild einer Leser*in aus.

3. Selbstbestimmung in der Lesemotivationsförderung

Wie in der Selbstbestimmungstheorie der Motivation steht auch in der Lesemotivationsförderung bei BÖCK das *Selbst*, die Schüler*in, im Zentrum der Auseinandersetzung. Sie sieht den Schlüssel für eine gesteigerte, stabile Lesemotivation in für das Lesen spezifischeren Faktoren, die sich mit den psychologischen Bedürfnissen der Selbstbestimmungstheorie der Motivation abgleichen lassen. Eine gut entwickelte Lesefertigkeit führt dazu, dass Lesen nicht mit besonders hohen Anstrengungen verbunden ist und hat eine hohe Motivation für die Lesetätigkeit zur Folge. Gegenteilig verhält es sich, wenn hoher Aufwand an Konzentration, Denkleistung und Zeit aufzubringen sind. Mit der Bereitschaft zu lesen und dem damit einhergehenden häufigeren Lesen steigert sich die Lesekompetenz, was wiederum rückwirkend zu einer höheren Lesemotivation führt. Die Schüler*innen leben in individuellen, sozialen Umfeldern, unterscheiden sich hinsichtlich ihrer Geschlechter, familiären Hintergründe, Wohnsituationen und vieler weiterer Parameter, welche auch die Möglichkeiten der Verwirklichung und Umsetzung eigener Absichten und Interessen in höchstem Maße beeinflussen.⁸⁷

⁸⁵ Vgl. Abraham 1998, S. 156.

⁸⁶ Gattermaier 2003, S. 22.

⁸⁷ Vgl. Böck 2011, S. 94.

Der nun folgenden sieben Grundsätze zur literarischen Förderung wird sich die vorliegende Arbeit neben den weiteren, bereits dargelegten Aspekten der Lesemotivation und Lesesozialisation bedienen, wenn eine Kategorisierung der Lesemotivation und der jeweils nachvollziehbaren Lesesozialisation im empirischen Abschnitt vorgenommen wird. Dies ist insofern zielführend, weil im Laufe der Lesesozialisation der Proband*innen diese Ansätze der Leseförderung nach BÖCK möglicherweise Anwendung fanden und sich auf die Lesemotivation auswirkten. Diese Annahme wird auch deswegen getroffen, weil bei den Proband*innen aufgrund ihrer Studienwahl der Germanistik eine gesteigerte Lesemotivation zu erwarten ist.

BÖCK definiert sieben Kriterien, welche es bei der Förderung der Lesemotivation zu befolgen gilt. Diese Prinzipien lassen einen Rückschluss auf die Lesemotivation allgemein zu und zeigen auf, dass Lesemotivation für die Leseförderung im schulischen Kontext als sehr relevant erachtet wird. Die fachdidaktischen Grundsätze BÖCKs zur Lesemotivation werden nun zusammengefasst.

(1) Lesen muss für die Schüler*innen sinnvoll sein: Lesestoff und Aufgaben müssen den Schüler*innen sinnvoll und für sie relevant erscheinen. Wenn der Sinn von Texten nur darin besteht, dass sie gelesen werden müssen, handelt es sich um in hohem Maße fremdbestimmtes Lesen, welches den intrinsischen Nutzwert von Lesen in Frage stellt und Abwehrreaktionen hervorruft. (2) Das Lesen bzw. Lesestoffe sind Teil der Identitätsarbeit: Die Textstoffe sollen mit den individuellen Identitäten der Schüler*innen vereinbar sein. Die sozialen Zuschreibungen der Schüler*innen sind zu bedenken und Gendersensibilität und soziokulturelle Kontexte sollen ebenso bei der Auswahl der Lektüre ebenso bedacht werden, wie es für das Alter der Lesenden vermeintlich selbstverständlich erscheint. Durch den Einsatz eines Lesetagebuches können die Schüler*innen feststellen, wann, wo und was sie zu welchem Zweck lesen. So können die eigenen Lesegewohnheiten erkannt werden, auch hinsichtlich des Alltagsgebrauchs von Schrift (Programmhefte, Webseiten, Zeitung,...). Das altersspezifische Selbstverständnis hat großen Einfluss auf soziale Zuschreibungen auf die Lesestoffe und somit auch darauf, ob Texte akzeptiert oder abgelehnt werden. (3) Die Förderung der Lesemotivation ist in Stufen zu denken: Dieser Aufbau reicht vom Aufgreifen der Kombination aus Lesegewohnheiten im schulischen Bereich und jenen zuhause zu einer Überführung in die schriftliche Auseinandersetzung, Erarbeitung und Erweiterung. Aktivität und Involvement werden erhöht, wenn mit Texten gearbeitet wird, sich diese erarbeitet werden. Besonders wichtig ist, dass sich die Schüler*innen selbst einbringen können und die Produkte gewähren Einblicke in alltägliche Leserealitäten. (4) Die Lesegewohnheiten und Leseinteressen der

Schüler*innen sind als für sie funktional anzuerkennen: Die Bedeutungen, welche die Schüler*innen ihren bevorzugten Leseinhalten zuschreiben, müssen respektiert werden, weil die Lesepraxis und Lesegewohnheiten der Jugendlichen aus ihren Lebenswelten rühren und subjektiv zielführend waren oder sind. Durch das Respektieren des Leseverhaltens wird ein gemeinsames Fördern von Lesemotivation sowie die Entwicklung des Interesses an Schriftlichkeit erst ermöglicht. (5) Schrift begegnet uns in unterschiedlichsten Medien und Textgattungen: „alte“ und „neue“ Lesemedien sollen gleichermaßen als für die Lesemotivation zuträgliche Möglichkeiten herangezogen werden. Schriftliche Kommunikation ist raum- und zeitentbunden und sowohl informationsorientierte als auch literarische Texte werden beim Lesen rekonstruiert. Neben unterschiedlichen Trägermedien ist auch der Einsatz der breiten Menge an unterschiedlichen Schriftstücken und Inhalten für das Textverständnis unterstützend und zielführend. Digitale Ausgabegeräte und Textproduktionsgeräte können sehr motivierend sein und der Computer und das Handy sind im außerschulischen Bereich weit verbreitete und vertraute Alltagsgegenstände. Der Computer wird weniger mit schulischen Erwartungen verbunden und Texte finden oftmals leichter Eingang in das Selbstbild der Schüler*innen, wenn die Auseinandersetzung über den Bildschirm geschieht, weil am Computer Kompetenzen angewendet werden, die sich die Schüler*innen selbst angeeignet haben. Literarisches Arbeiten am Computer verläuft spurenlos, eingabefreundlich und von Grammatik- und Rechtschreibprüfung unterstützt. Besonders in schriftfernen Familien, in denen weniger traditionelle Lesemedien unmittelbar zugänglich sind, ist die Vertrautheit mit digitalen Ausgabegeräten oftmals dennoch gegeben. Diese unterstützen die Multimodalität in der Literatur, weil audiovisuelle Umsetzungen wiedergegeben werden können. (6) Lesen wird über eigenes Schreiben zugänglich: Das Schreiben über einen Text ist eine nachhaltige Methode sich diesen zu erschließen und anzueignen. Darüber hinaus wird die schriftliche Kommunikation aktiv eingeübt und rückwirkend Textverstehen gefördert. Wenn einzelne Silben, Begriffe, Sätze und Texte bearbeitet, verändert und umgeschrieben werden, wird Text und Literatur als etwas Geschaffenes begriffen, das man sich aneignen und zunutze machen kann. Schrift als veränderbares Material bietet Freiräume, Texte durch unbefangenes Herangehen erlebbar zu machen, was Interesse an Schrift und Sprache, Lesen und Schreiben generiert. (7) Lesemotivation ist Thema und Aufgabe aller Unterrichtsfächer: Leseförderung kann in allen Fächern übergreifend geschehen, wenn die Schüler*innen von den jeweiligen Lehrer*innen zum Lesen motiviert werden. Das oft ausgeprägte Interesse an Sachliteratur kann der Steigerung der identifikatorischen Lesehaltung dienen. Informationsorientierte Texte können auch domänenspezifische Schwierigkeiten hinsichtlich des Lesens mit sich bringen, was

Auswirkungen auf die Lesetätigkeit allgemein haben kann. Die Anforderungen unterschiedlicher Textgattungen, inhaltliche und begriffliche Anforderungen müssen in allen Fächern bedacht werden, damit das Lesen begleitet und unterstützt werden kann. Des Weiteren können Inhalte aller Schulfächer nicht nur in rein informativen Texten, sondern auch in narrativen Formen vermittelt werden und so das Verhältnis zwischen Schüler*innen und Texten verbessern, weil eine Identifikation mit erzählenden Texten das Leseinteresse erhöhen kann.⁸⁸

Warum Handlungsziele, wie in den Förderprinzipien nach BÖCK angestrebt, motivierenden Einfluss haben, erklären die anfangs behandelten, psychologischen Bedürfnisse der Selbstbestimmungstheorie nach DECI und RYAN. Die zentralen Gründe, Bedürfnisse nach Kompetenz, Autonomie und sozialer Eingebundenheit, sind die Grundlagen intrinsischer Motivation sowie für die Integration extrinsischer Motivation. Es gilt daher diesen Bedürfnissen beim Lernen, in der Entwicklung sowie eben auch in der Leseförderung optimal nachzukommen.

Nur wenn es also auf Dauer gelingt, den Schüler(innen) auch im schulischen Kontext Selbstwirksamkeit, Autonomie, soziale Unterstützungsmechanismen sowie eine exakte Passung von Leseangeboten einzuräumen, kann mittels einer wiederholten Wahrnehmung situativer Lesemotivation eine stabile habituelle, bestenfalls auch intrinsische Lesemotivation erreicht werden. Das Freizeitlesen der Kinder kann dabei wichtige Hinweise auch auf eine kindgerechte schulische Lesepraxis geben.⁸⁹

Es entspricht klar dem Bedürfnis nach Autonomie, dass Lesen sinnvoll erscheinen muss (Punkt 1), damit eine starke Lesemotivation entwickelt wird. Hat das *Selbst* ein Interesse an dem Text, wird es sich auch selbstbestimmt dafür entscheiden, eine Lesetätigkeit zu beginnen. Ebenso verhält es sich, wenn Literatur inhaltlich mit dem Selbstkonzept der lesenden Person übereinstimmt, sich diese durch soziale Zuschreibungen mit dem Text identifizieren kann (Punkt 2). Inhaltlicher Kontext, Schriftgebrauch sowie Altersadäquanz sind leser*innenspezifische Punkte, die entscheidend dafür sind, dass sich Leser*innen bei der Lektüre als lesekompetent erleben und aufgrund dessen Lesemotivation ausbilden. Auch der stufige Aufbau von Lesemotivation (Punkt 3) ausgehend vom privaten und schulischen Leseverhalten in eine schriftliche Auseinandersetzung mit Literatur entspricht den

⁸⁸ Vgl. Böck 2011, S. 109-117.

⁸⁹ Kleer 2014, S. 29-30.

psychologischen Bedürfnissen nach Kompetenzerleben und sozialer Eingebundenheit, weil die Schüler*innen mit ihren Lese- und Schreibgewohnheiten und Kompetenzen aktiv in einen Schaffungsprozess involviert sind. Als positiv selbstbestimmt kann dieser Prozess nur dann empfunden werden, wenn die Anforderungen auch wirklich erfüllt werden können und die Bedeutungszuschreibungen (Punkt 4) und die literarische Praxis anerkannt werden und als Chance gesehen werden. Die privaten Lesegeohnheiten sind funktional und somit hochgradig autonom intendiert. Die Funktionalität des selbstbestimmten Tuns liegt ebenso in der Anwendung und Einübung der eigenen Kompetenzen begründet wie in der inhaltlichen Relevanz für die Schüler*innen. Für das Kompetenzerleben ist es bezüglich der Lesemotivation daher auch zielführend, Trägermedien einzusetzen, die dem Selbstverständnis der Schüler*innen entsprechen. Das breite Spektrum an literarischen Trägermedien und Texten (Punkt 5) ermöglicht daher in unterschiedlicher Ausprägung die eigenen Kompetenzen, die im Umgang mit den unterschiedlichen Formen an Ausgabegeräten oft autonom und selbstständig erworben wurden, anzuwenden. Das Kompetenzerleben hat bei der digitalen, schriftlichen Kommunikation einen ungetrübten intrinsischen Nutzwert, weil Fehler problemlos ausgebessert und Änderungen einfach vorgenommen werden können. Wenn digitale oder traditionelle Lesemedien von der lesenden Person gewählt werden, bedeutet das eine selbstbestimmte Wahl. Diese Präferenz geht zumindest teilweise auf das soziale Umfeld des Menschen zurück. Beim Schreiben werden die eigenen Kompetenzen spürbar, jene des Schreibens und des Lesens (Punkt 6), wenn ein Text schriftlich bearbeitet wird oder über diesen reflektiert wird. Des Weiteren ist Schreiben, vor allem bei ausreichender Schriftfertigkeit, eine hochgradig selbstständige Tätigkeit, bei der Autonomie stark empfunden werden kann. Werden die Texte vorgetragen, verglichen oder diskutiert ist die schreibende Person darüber hinaus in eine Autor*innenschaft sozial eingebunden.⁹⁰

Die motivationalen Grundlagen bilden in der Leseförderung die Basis. In der Auseinandersetzung mit dem Leseverhalten der Schüler*innen werden der private Lesezweck und die lebensweltlichen Bezüge der Schüler*innen wertgeschätzt. Hierfür wurde an dieser Stelle anhand der Ausführungen von BÖCK die schulische Leseförderung als fachdidaktische Umsetzung der Lesemotivationsforschung herangezogen.⁹¹ Die behandelten, sieben Punkte bilden somit ein Beispiel für die Implementierung von motivationspsychologischen

⁹⁰ Vgl. Böck 2011, S. 109-117.

⁹¹ Vgl. Böck 2011, S. 109.

Grundlagenforschung in die schulische Alltagspraxis. Ein Ziel, das auch diese Arbeit verfolgt. Zu diesem Zweck fasst das folgende Kapitel den Zusammenhang von habitueller Lesemotivation und literarischer Sozialisation noch einmal zusammen.

IV. Zusammenhänge der Lesemotivation und der literarischen Sozialisation

Resultierend aus den theoretischen Vorannahmen ergeben sich folgende Bezüge zwischen den Lesemotivationskomponenten und den Instanzen der literarischen Sozialisation:

Die erhöhte *erlebnisbezogene intrinsische Lesemotivation* ergibt sich aus dem Kontakt zu Büchern, der lernorientierten Wertschätzung des Lesens und den gegenstandsorientierten Motivierungspraktiken der Eltern. Die *gegenstandsbezogene intrinsische Lesemotivation* steigert sich durch die lernorientierte Wertschätzung und die gegenstandsorientierte Motivierung durch die Eltern. Der Kontakt zu Büchern ist dafür aber nicht von Bedeutung. Die *extrinsische Lesemotivation* wird herbeigeführt durch die folgeorientierte Motivierung, die wettbewerbsorientierte und die lernorientierte Wertschätzung des Lesens durch die Eltern. Durch den Kontakt zu Büchern und durch gegenstandsorientierte Motivation wird häufiger gelesen. Die Lesehäufigkeit sinkt aber mit der folgeorientierten Motivierung und kein Zusammenhang besteht zwischen der Lesehäufigkeit und der Wertschätzung des Lesens durch die Eltern. Die Leseanreize der Schule wirken sich positiv auf die Lesehäufigkeit und die Lesemotivation allgemein, ihre intrinsischen und extrinsischen Komponenten, aus und die Leseanregungen durch den Freundeskreis steigern die intrinsische Lesemotivation und die Lesehäufigkeit, nicht aber die extrinsische Lesemotivation. Der in der Studie berücksichtigte Faktor des Migrationshintergrunds hat keinen Einfluss auf die Lesemotivation oder die Lesehäufigkeit.⁹² Die Ergebnisse zeigen, dass der familiäre Hintergrund sowohl auf die intrinsische als auch auf die extrinsische Lesemotivation positiven Einfluss hat. Die intrinsische Lesemotivation wurde aber auch durch die Schule gesteigert. Auch wettbewerbsorientierte Wertschätzung des Lesens und folgeorientierte Motivierung hatten keine negativen Auswirkungen. Es bleibt aber ungeklärt, wie sich die Lesemotivationen langfristig auf das Selbstbild als Leser*in und das Leseverhalten auswirken.

⁹² Vgl. Schaffner/Schiefele/Schmidt 2013, S. 135-137.

Dieser Frage geht – wenn auch recht allgemein – BÖCK nach und behandelt die Lesemotivation im Feld der Lesesozialisation.

So wie für andere Handlungsfelder gilt auch für das Lesen, dass wir aufgrund der Bedeutungen handeln, die wir unserer sozialen, räumlichen, materiellen, geografischen usw. Umgebung zuschreiben – im konkreten Fall sind das Lesemedien, Textgenres, die Modalität von Texten, Lesesituationen, andere Personen als Leser etc. Diese Bedeutungszuschreibungen entwickeln wir im Laufe unserer Sozialisation, Erziehung und Schul- sowie Ausbildung.⁹³

Sie spricht zwar von Bedeutung, führt aber nicht weiter aus, wie diese Zuschreibungen vonstattengehen. Der Mehrwert der vorliegenden Diplomarbeit liegt darin, dass diesen offenen Fragen nachgegangen wird. Es sollen konkrete Lesemotivationsformen in den Kontext der literarischen Sozialisation gestellt werden und es soll nachvollziehbar abgebildet werden, wie ein literarisches Selbstbild entsteht.

Durch die Methode der qualitativen Inhaltsanalyse können konkrete literarische Lesemotivationen mit den Ursprüngen auf der Mikro-, der Meso- und der Makroebene der literarischen Sozialisation abgebildet werden. Die geistige Leistung ist hierbei, nicht explizit nach Einflussgrößen zu fragen, sondern auf Basis der theoretischen Auseinandersetzung Rückschlüsse auf diese zu ziehen.

⁹³ Böck 2011, S. 98.

D. Empirische Untersuchung

Die empirische Untersuchung soll auf der theoretischen Grundlage, welche den Stand der aktuellen Forschung wiedergibt, zur Verbesserung der Alltagspraxis im Literaturunterricht beitragen. Zu diesem Zweck wurden Interviews geführt und die so eingeholten, qualitativen Daten inhaltsanalytisch verarbeitet. Dieses Kapitel umreißt die gesamte empirische Untersuchung beginnend mit der Abwicklung der Interviews. Es wird der Interviewleitfaden als Instrument der qualitativen Datenerhebung im Hinblick auf die Forschungsfragen vorgestellt und die Abstimmung auf die Stichprobe erläutert. Eine strukturierte, qualitative Inhaltsanalyse liefert die Ergebnisse dieser Arbeit.

I. Die qualitative Datenerhebung

Für das Vorhaben dieser Diplomarbeit ist es notwendig, persönliche Momente und Ereignisse in den Leben der Menschen aufzuspüren, die sich nachhaltig auf deren Lesemotivation und Leseverhalten auswirkten. Es ist notwendig, den Blick auf Details in den Lesebiographien der Proband*innen zu richten und das breite Spektrum an sozialisatorischen und motivationalen Einflussgrößen einzufangen. Die qualitative Datenerhebung ermöglicht dieses tiefgehende Abbilden der Realität und das teilstrukturierte Interview als angewandte Methode zeichnet sich durch die situative Anpassungsfähigkeit aus, die es dazu braucht.

Das Interview stellt eine flexible Erhebungsmethode dar. „Dies hat den Vorteil, dass man sich auf den Befragten einstellen, bei unklaren Antworten nachfragen oder einen bislang nicht beachteten Aspekt der zu erforschenden Thematik im Gespräch aufgreifen und genauer erfragen kann.“⁹⁴ Das ist vor allem wichtig, weil es sich bei der vorliegenden Thematik, dem Lesen, um etwas so Persönliches handelt, dass die breite Streuung der Antworten nach Flexibilität in der Erhebung verlangt. Erst dadurch können Authentizität und somit zielführende Forschung gewährleistet werden.

⁹⁴ Scheibe, Anne / Trittel, Monika / Klug, Julia / Schmitz, Bernhard: Forschungsmethoden. In: Seidel, Tina / Krapp, Andreas (Hrsg.): Pädagogische Psychologie. 6., vollständig überarbeitete Auflage. Weinheim / Basel: Beltz 2014, S. 96-97.

Bei einem Interview soll auf das Wissen einer Person zugegriffen werden, welches die Interviewer*in noch nicht hat. Durch die Interviewer*in werden aber die Fragen und die Reihenfolge bestimmt. Hinsichtlich des Wissens und des Gesprächsverlaufs herrschen also Asymmetrien zwischen der Interviewer*in und der interviewten Person vor, welche den Wissensgewinn mitermöglichen. Das Interview muss hierfür gut vorbereitet sein und vergleichbare Interviewsituationen sollen zwischen den verschiedenen Interviews gegeben sein. Die Rolle der Interviewer*in ist eine empathische, nicht aber eine therapeutische.⁹⁵

Von den Proband*innen werden subjektive Auskünfte eingeholt, welche die Realitäten der befragten Personen widerspiegeln. Diese Informationen werden durch die Kategorisierung, also durch interpretatorisches Typisieren, vergleichbar gemacht.⁹⁶ Ziel ist es, die tatsächlich wirksamen Mechanismen abzubilden. Es handelt sich also um kein Expert*innen-Interview, bei dem fachkundige Personen Auskünfte zu einem Thema geben. Für das Forschungsdesign dieser Arbeit sollen konkrete Wirkmechanismen aus den subjektiven Realitäten festgehalten und interpretatorisch aufgezeigt werden. Zu diesem Zweck wurde der Interview-Leitfaden konzipiert.

1. Ablauf der Interviews

Die Interviews wurden im März und April 2018 an der Universität Wien und an der Universität Salzburg durchgeführt und mit einem Android-Handy mit der App AudioRec (Version 5.2.9) aufgenommen. Die anschließende Transkription wurde mit der Software easytranscript (2.50 Epice) vorgenommen. Bei der Transkription wurde die mündliche Kommunikation der deutschen Standardsprache angenähert. Besonderes Augenmerk wurde bei der Interpunktion auf die Nachvollziehbarkeit der Aussage und ihre Intention gelegt.

Für die Interviews sollte eine angenehme Atmosphäre geschaffen werden, in der sich die Proband*innen vertrauensvoll behandelt fühlen. Die Interviewer*in sollte sich für die Antworten der Proband*innen interessiert zeigen. Der persönliche Eindruck war, dass die Interviewten kein Misstrauen hegten und das Interview als sinnvoll erachteten. Dies war

⁹⁵ Vgl. Reinders, Heinz: Interview. In: Holling, Heinz / Schmitz, Bernhard (Hrsg.): Handbuch Statistik, Methoden und Evaluation. (=Handbuch der Psychologie 13) Göttingen: Hogrefe 2010, S. 153.

⁹⁶ Vgl. Reinders 2010, S. 155.

mitunter der Thematik des Lesens geschuldet, welches allen Teilnehmer*innen ein wichtiges Anliegen zu sein schien.

Vor Beginn des Interviews werden mit der Proband*in kurz einige formelle Punkte besprochen. Dieses Einstiegsmodul zählt nicht zum Interview. Nach einer kurzen Begrüßung und nachdem geklärt wurde, wie man sich anspricht, wird darauf hingewiesen, dass es beim Interview keine richtigen oder falschen Aussagen gibt und Nichts an Dritte weitergegeben wird. Es wird mitgeteilt, dass das Interview aufgezeichnet wird, die Antworten in der Arbeit nur anonymisiert weiterverarbeitet werden und keine Aussagen zu einer Person rückverfolgt werden können. Es wird daher um freie und ehrliche Antworten gebeten, weil diese für die Qualität der Untersuchung am zuträglichsten sind. Inhaltlich wird vor dem Interview nur verraten, dass es sich um das Lesen handelt und etwaige inhaltliche Fragen gerne noch nach dem Interview besprochen werden können. Es wird darauf hingewiesen, dass die Kindheit und die Jugend von Interesse sind und die Fragen rückblickend auf diese Zeit beantwortet werden sollten. Darauf wird im Laufe des Interviews durch die Fragestellungen immer wieder verwiesen. Nach diesen Formalitäten wird eine in das Gespräch überleitende Frage gestellt, beispielsweise „Bist du gut ins Semester gestartet?“. Währenddessen wurde ohne Unterbrechung des Gesprächs die Aufnahme gestartet.

2. Der Interview-Leitfaden

Durchgeführt wurde ein teil-standardisiertes Interview. Dieses zeichnet sich dadurch aus, dass die Fragen im Vorhinein festgelegt sind, es aber keine vorgegebenen Antwortmöglichkeiten gibt. Die Reihenfolge der Fragestellungen kann über die Interviews hinweg situativ variieren.⁹⁷ Der Leitfaden aus Interviewfragen kommt zum Einsatz, um dem Interview von vornherein eine Struktur zu verleihen. Zu diesem Zweck besteht er aus offen formulierten Fragen mit dem Ziel, der Forschungsfrage zuträgliche Antworten zu erhalten, ohne die Interviewpartner zu beeinflussen. Hierfür sollen möglichst tiefgehende Auskünfte zum interessierenden Thema eingeholt werden, die Befragten dürfen inhaltlich aber nicht in eine gewünschte Richtung gelenkt werden. Der befragten Person muss es erlaubt sein, dass sie bis zu gewissen Grad abschweift oder Fragen vorwegnimmt. Die interviewende Person muss die Fragen und ihre Abfolge gut kennen, um während der Befragung flexibel reagieren zu können.

⁹⁷ Vgl. Reinders 2010, S. 155.

So kann die Reihenfolge der Fragen verändert werden, wenn sich die Möglichkeit bietet, dass ein akut angesprochener, relevanter Punkt vertiefend erfragt werden kann. Die Teilüberschriften des Leitfadens strukturieren das Interview vorab. Sie schränken aber die interviewende Person in der Gesprächsführung nicht ein und stellen keinesfalls thematische Grenzen für die anschließende Auswertung dar.

Besonders im Hinblick auf die Rolle von Literatur in den Lesebiographien der Proband*innen gestaltete sich die Datenerhebung als nicht einfach, weil Literatur von allen Proband*innen in Verbindung mit Schule gesetzt wurde und privates Lesen, auch von literarischen Inhalten, nicht. Literatur und Literaturunterricht wurden von den Proband*innen meist als Synonyme behandelt. Es sollte vonseiten des Interviewers nicht vorweggenommen werden, was nach Definition als Literatur zu bezeichnen wäre, weil das die Antworten hinsichtlich des Leseverhaltens von Literatur stark beeinträchtigt hätte. Es wurde daher die Vorgehensweise gewählt, dass man sich im Verlauf des Gespräches über das Lesen an die literarischen Inhalte annäherte, um diese zu beleuchten.

1. Zum Selbstbild als Leser*in und zum Lesen allgemein

- Ganz allgemein, was hältst du vom Lesen?
- Was liest du gerne?
 - Wie sieht es aus mit Literatur, Büchern?
- Wie kommst du zu deinem Lesestoff?
- Siehst du dich selbst als Leser*in oder nicht, warum?

2. Zum emotionalen Zugang zum Lesen allgemein

- Was macht für dich den Reiz des Lesens aus?
- Was spürst du beim Lesen?
- Gibt es Etwas, die du nicht gerne liest?
 - Warum denkst du, ist das so?

3. Zur Lesemotivation

- Wann kannst du Etwas zu lesen nicht aus der Hand legen?
- Wonach richten sich Ort und Dauer, wie lange du liest?
- Wann nimmst du dir vor zu lesen und wann passiert es einfach im Alltag?

- Welche Voraussetzungen müssen dafür gegeben sein?
- Welches Medium nutzt du? (E-Reader, klassisches Buch, PC)
 - Wie hat das Einfluss auf dein Leseverhalten?
- Was macht Lesen für dich wichtig?
 - Hat sich das über die Jahre verändert?
- Ist Lesen auch gesellschaftlich wichtig?
- Liest du für dich oder weil du musst? Wieso liest du?
- Wie war der Stellenwert des Lesens in deiner Schulzeit?
- Wann ist Lesen für dich sinnvoll?
- Wie hat sich ihr Leseverhalten verändert von der Kindheit über die Jugend bis zur Matura?
 - Worin siehst du den Grund dafür?

Zu den Sozialisationsinstanzen und zu außerschulischer Leseförderung

- Gibt es einen oder mehrere bestimmte Menschen, die dich beim Lesen besonders beeinflusst haben?
 - Gab es vielleicht sogar Vorbilder?
- Gab es zu irgendeinem Zeitpunkt Gespräche über Bücher?
 - Mit wem hast du über Bücher gesprochen?
 - Worum ging es in Gesprächen über Bücher?
 - Hat sich das verändert von der Kindheit bis zur Oberstufe?
- Welchen Stellenwert hatte das Lesen immer in deiner Familie?
- Waren Bücher im Haushalt (der Eltern) vorhanden?
 - Hast du diese Bücher für dich entdecken können?
- Kannst du die Bücher in deinem Leben irgendeinem Sprachraum oder Kulturkreis zuordnen?
- Inwiefern haben dich Freunde beim Lesen beeinflusst oder begleitet?
- Bist du in deiner Jugend zu Veranstaltungen gegangen, die in irgendeiner Form mit Literatur zu tun hatten?
 - Vielleicht ins Theater, zu Buchmessen, Lesungen in Buchhandlungen?
 - Mit wem und warum?

Zur schulischen Leseförderung und abschließend zu privatem Lesen

- Wenn du an den Literaturunterricht denkst, was hast du da besonders in Erinnerung?
 - Wie war das für dich persönlich?
- Was hättest du am Literaturunterricht verändert?
- Wie wurden die Bücher nachbereitet, besprochen, überprüft?
 - Hat das für dich funktioniert?
- Was hättest du dir gewünscht im Literaturunterricht?
- Inwiefern konnte im Literaturunterricht selbst mitbestimmt werden?
 - Gab es Mitspracherecht bei der Auswahl der Bücher?
- Gab es Konkurrenz zwischen privatem Lesen und Lesen für die Schule?
- Was ist anders, wenn du selbst bestimmen kannst, was du liest oder wenn du Etwas lesen musst?
- Gibt es irgendwelche Abschnitte im Leben, Meilensteine oder Erinnerungen, die sich auf dein Lesen besonders ausgewirkt haben?

Wenn es bei einer Frage so schien, also könnte man noch detaillierte Informationen von Relevanz erhalten, wurde situativ nachgefragt. Besonders die folgenden Fragen wurden in diesem Fall zusätzlich gestellt:

- War das schon immer so oder hat sich das verändert?
- Hat sich das verändert von der Kindheit über die Schulzeit bis zur Matura?
- Wie hat sich das angefühlt?

Es wurde versucht, die wichtigen Themenkomplexe, Lesemotivation und literarische Sozialisation, im Leitfaden zu verschränken, mit dem Fokus auf die Forschungsfragen.

3. Die Stichprobe

Es wurden fünfzehn Germanistik-Studierende interviewt, die sich im ersten Studienjahr ihres Bachelor- oder Lehramtsstudiums an der Universität Wien oder an der Universität Salzburg befinden. Es wurde darauf geachtet, dass die Proband*innen ihr Germanistik-Studium kurze Zeit nach der absolvierten Matura in Angriff genommen haben, was auch am Alter der Proband*innen in der nachfolgenden Tabelle ersichtlich ist. So soll sichergestellt werden, dass

die Schulzeit noch nicht lange zurückliegt und im Sinne des Forschungsinteresses noch geistig präsent ist. Es wurden sieben Lehramt Deutsch-Studierende und acht Bachelor Deutsch-Studierende interviewt. Zwei Teilnehmer waren männlich, dreizehn Teilnehmerinnen weiblich.

Hinsichtlich des theoretischen Hintergrundes der Untersuchung ist auch wichtig, dass es sich hierbei um eine Gruppe von Menschen handelt, die aufgrund ihres Studiums und ihres Alters miteinander vergleichbar sind und somit eine homogene, repräsentative Stichprobe bilden. Vor dem Interview soll eine angenehme Atmosphäre zwischen Interviewer und Teilnehmer*in erzeugt werden. Keinesfalls sollte aber bei den Interviewten in irgendeiner Weise das Gefühl aufkommen, sich in irgendeiner Weise rechtfertigen zu müssen, bezüglich des Alters, des Zweifaches, des Semesters. Daher wurden die folgenden Daten unmittelbar im Anschluss an das Interview erfragt.

Interview	Alter	Geschlecht	Datum	Ungefähre Dauer in Minuten	Studium (Zweifach neben Deutsch)	Semester
T1	20	männlich	20.03.18	26	LA (Griechisch)	2.
T2	20	weiblich	20.03.18	22	LA (Ernährung)	2.
T3	21	weiblich	21.03.18	21	BA	2.
T4	22	weiblich	21.03.18	30	LA (Geschichte)	2.
T5	19	weiblich	22.03.18	29	LA (Geschichte)	2.
T6	21	weiblich	22.03.18	40	LA (GWk)	1.
T7	18	weiblich	22.03.18	36	BA	1.
T8	20	weiblich	22.03.18	44	LA (PP)	1.
T9	21	weiblich	22.03.18	36	BA	1.
T10	21	weiblich	23.03.18	49	BA	1.
T11	18	weiblich	23.03.18	49	BA	1.
T12	20	weiblich	06.04.18	47	LA (Italienisch)	2.
T13	20	weiblich	06.04.18	42	BA	2.
T14	19	weiblich	06.04.18	48	BA	2.
T15	20	männlich	11.04.18	36	BA	2.

Tabelle 2: Daten zu den Interview-Teilnehmer*innen

Des Weiteren wurden Angaben gesammelt zum höchsten Ausbildungsgrad bzw. zum Beruf der Eltern sowie zu einem etwaigen Migrationshintergrund. Zwei Proband*innen hatten Migrationshintergrund. Der Ausbildungsgrad der Eltern variierte von Lehre bis Universitätsabschluss.

II. Zur Qualitativen Inhaltsanalyse

Zur Auswertung der kommunikativ erhobenen Daten wird die Qualitative Inhaltsanalyse nach MAYRING angewendet. Mit ihr kann ein systematisches Vorgehen gewährleistet werden. Die Transkripte der Interviews bilden die dafür benötigte protokollierte und somit fixierte Kommunikation. Die Inhaltsanalyse ist theoriegeleitet. Auf Basis des in den vorigen Kapiteln ausgearbeiteten, theoretischen Hintergrundes wird das konkrete Forschungsinteresse verfolgt. Das Verfahren der Qualitativen Inhaltsanalyse ist daher zwar ein schlussfolgerndes, aber keineswegs werden Ergebnisse über freie Interpretationen erzielt. Die Erkenntnisse der Forschenden, die in den Kapiteln der theoretischen Ausarbeitung zitiert werden, werden herangezogen und an dieses Wissen wird mit den empirischen, qualitativen Daten angeknüpft.⁹⁸ Technisch umgesetzt wurde die Kategorisierung/Kodierung mit der Software MAXQDA (Version 2018).

„Die aufwändige Auswertung qualitativer Interviewdaten ist prinzipiell unabhängig von der gewählten Interviewform und kann darauf abzielen, Informationen zusammenzufassen, vertiefender zu verstehen oder relevante Informationen zu extrahieren.“⁹⁹ Zu diesem Zweck werden Kriterien erstellt, nach denen die Informationen aus den Interviews kategorisiert werden können. Diese Codierungsregeln ergeben sich vorwiegend aus dem Forschungsinteresse und den zu diesem Zweck erarbeiten theoretischen Fundament. Die geistige Leistung liegt in der inhaltlichen Analyse der Aussagen, die in der Folge den Kategorien zugeordnet werden können. Die qualitative Inhaltsanalyse geht somit ebenso über das bloße Auffinden von Schlagwörtern hinaus, wie auch über das triviale Zählen von Nennungen. Es handelt sich um ein kombiniertes Verfahren aus induktiven und deduktiven Zuschreibungen. Die Forschungsergebnisse werden anhand der Ankerbeispiele dargelegt.

1. Die Forschungsfragen

Es genügt nicht davon auszugehen, dass sich Leseverhalten manchmal positiv ausprägt und ein anderes Mal eben nicht. Auch sollen die Einflüsse der Sozialisationsinstanzen und

⁹⁸ Vgl. Mayring, Phillip: Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. 12., überarbeitete Auflage. Weinheim / Basel: Beltz 2015, S. 12-13.

⁹⁹ Reinders 2010, S. 163.

Ausprägungen der Lesemotivationsformen isoliert voneinander herangezogen werden. Es besteht das Forschungsinteresse, anhand der folgenden Forschungsfragen konkret wirksame Lesemotivationskomponenten im Rahmen der literarischen Sozialisation und ihre langfristigen Auswirkungen auf das habituelle Leseverhalten nachzuvollziehen.

- Inwiefern lassen sich in den Interviews die theoretisch fundierten Sozialisationsinstanzen und Lesemotivationen wiederfinden?
- Wie wird im Zuge der literarischen Sozialisation Lesemotivation konkret erzeugt?
- Welche Form der Lesemotivation führt im Laufe der literarischen Sozialisation zu welchem habitualisierten Leseverhalten?
- Welche Art der literarischen Förderung initiiert Lesemotivation?

Die Stichprobe aus Germanistik-Studierenden im ersten oder zweiten Semester an den Universitäten Wien und Salzburg lässt erwarten, dass Rückschlüsse gezogen werden können auf Menschen, die häufig (Literatur) lesen, die potentiell lesemotiviert waren und sind, deren literarische Sozialisation vermutlich als nachhaltig positiv betrachtet werden kann und die das Selbstkonzept einer Leser*in aufweisen.

2. Codierregeln und Ankerbeispiele

Es ist notwendig, vorab festzulegen, wie lange ein bedeutungstragende Einheit für die Bildung der Kategorien sein soll. In der Software MAXQDA ist eine solche Einheit als Coding definiert. Eine Aussage muss im Kontext der Kategorie, in der sie ausgegeben wird, alleinstehend nachvollziehbar und schlüssig sein. Für diese Arbeit beträgt die Länge einer Informationseinheit daher zwischen einem Satz und einigen semantisch zusammenhängenden Sätzen. Die Kategorien wurden induktiv aus dem erhobenen Datenmaterial gebildet und anhand der aufgearbeiteten, theoretischen Fundierung deduktiv erstellt. Die zur Anwendung gebrachte qualitative Inhaltsanalyse verbindet somit ein induktives und deduktives Vorgehen und muss gewährleisten, dass die Kategorien klar voneinander abgrenzbar sind. Bei der Kategorisierung wurden hierfür berücksichtigt:

Deduktiv

- Sozialisationsinstanzen und ihre Agenten
- Intrinsische und extrinsische Lesemotivationskomponenten und ihre Subkategorien: Tätigkeitsbezogen, gegenstandsbezogen, ...
- Selbstbestimmungstheoretische Grundlagen: Autonomie, ...
- Emotionales Involvement
- Kulturosoziologische Aspekte: Gender, Migration, ...

Induktiv

- Positive oder negative motivationale Ausprägung: Motivierend / demotivierend
- Wiederholt vorkommende Begriffe: Z.B.: Zufluchtsort, Zeitdruck

Darüber hinaus wurde beachtet, ob die hier genannten Kriterien isoliert (ohne Kontext) oder miteinander verknüpft auftraten. Ein Beispiel hierfür wäre: „Sozial lesemotiviert“ im Kontext der Sozialisationsinstanz „Freunde“.

Die Ankerbeispiele sind eine Auswahl der prägnantesten Interviewzitate und veranschaulichen als prototypische Aussagen die jeweiligen Kategorien.¹⁰⁰ Die Ankerbeispiele werden in der Darstellung der Kategorien von weiteren Interviewauszügen unterstützt. Die Kategorien sind ihrerseits bereits so spezifisch, dass die Bildung weiterer Unterkategorien – wie es oftmals üblich ist – nicht zielführend wäre.

¹⁰⁰ Eine gelungene Beschreibung des Vorgehens bei der qualitativen Inhaltsanalyse liefert: Ramsenthaler, Christina: Was ist „Qualitative Inhaltsanalyse?“. In: Schnell, Martin / Schulz, Christian / Kolbe, Harald / Dunger, Christine (Hrsg.): Der Patient am Lebensende. Eine qualitative Inhaltsanalyse. Wiesbaden: Springer 2013, S. 23-42.

III. Forschungsergebnisse – Lesemotivation innerhalb literarischer Sozialisation

Zunächst werden die Häufigkeiten ausgewählter Codierungen dargelegt. Sie greifen die theoretischen Grundbegriffe und die Vorannahmen zur untersuchten Gruppe auf und überprüfen diese. Die Häufigkeiten der Codierungen und die jeweiligen Erklärungen beschreiben zum einen den Kosmos, in dem sich literarische Sozialisation vollzieht sowie die dabei wirksamen lesemotivationalen Aspekte und veranschaulicht zum anderen die Vorgehensweise und die Zuweisungsgrundlagen des analytischen Verfahrens.

Auf dieser Grundlage zeigen anschließend die Kategorien inhaltlicher Bedeutungen die detaillierten Ergebnisse der Diplomarbeit mittels der beschriebenen Interviewauszüge, welche als Ankerbeispiele dienen, und der theoriegestützten Interpretationen auf.

1. Die Ergebnisse im Überblick

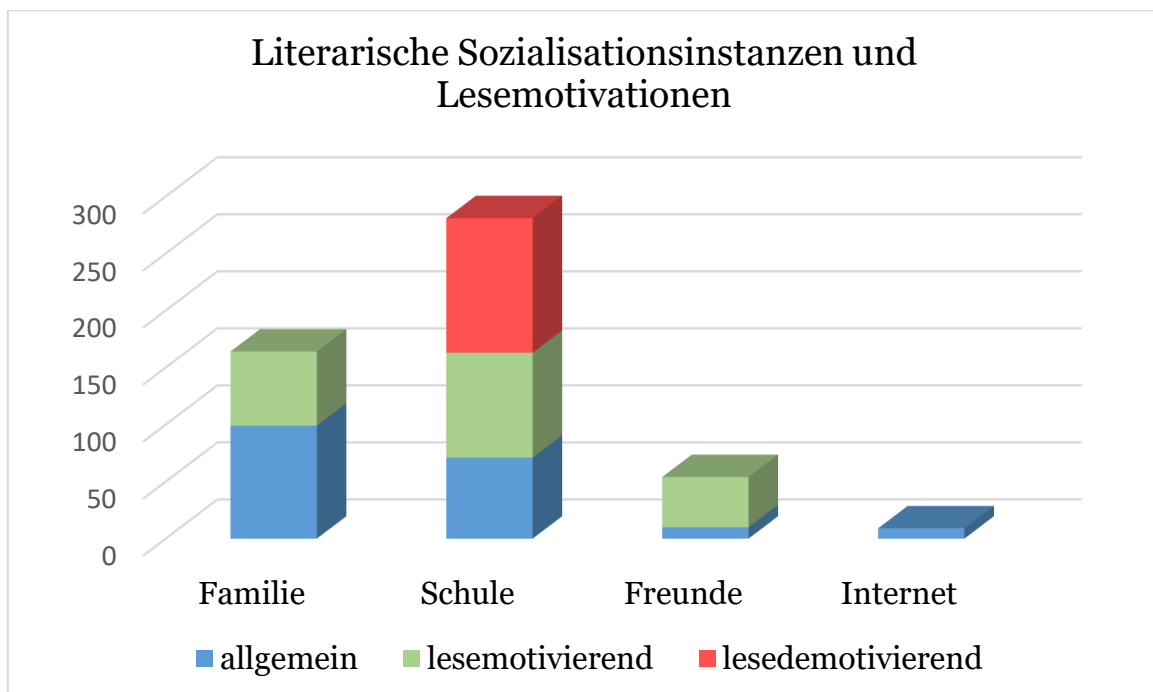
Dieses Kapitel veranschaulicht die Zuschreibungen, Bedeutungen und Konnotationen bei den Proband*innen hinsichtlich der literarischen Motivationen und der Sozialisation mittels der Häufigkeiten der Codierungen. Durch die teils deduktive Vorgehensweise sind die Code-Zuweisungen zwar mitbestimmt durch den angewendeten Interview-Leitfaden. Wie bereits beschrieben wurde, weisen die Codierungen und die Kategorien bei der qualitativen Inhaltsanalyse immer deduktive und induktive Eigenschaften auf, welche für die theoriegeleitete Forschung von immanenter Bedeutung sind. Die Häufigkeiten der Kategorien bilden in den folgenden drei Unterkapiteln im Besonderen die induktiv erhobenen Relationen, hinsichtlich der Lesemotivation die negativen und positiven Einflüsse der Sozialisationsinstanzen, ab. Jene Aussagen und Bewertungen, welche im Zuge des Interviews nicht explizit erfragt wurden oder vorhersehbar waren, werden so abgebildet. Des Weiteren kann auf diese Weise der relevante Anteil der erhobenen Datenmenge präsentiert und somit der literarische Kosmos der Proband*innen abgebildet werden. So wird eine Grundlage geschaffen, von der aus die inhaltlich bedeutsamen Kategorien in den darauffolgenden Kapiteln dargelegt werden können.

Insgesamt wurden 1162 Codierungen in 71 (Sub-)Kategorien gesetzt, welche sinnstiftend zusammengeführt und geordnet wurden.

a. Die literarischen Sozialisationsinstanzen

361 Codierungen sind den literarischen Sozialisationsinstanzen und ihren direkt zugeschriebenen Lesemotivationskomponenten zugeordnet worden. Unter *allgemein* werden Codierungen zusammengefasst, welche die jeweilige Sozialisationsinstanz repräsentieren. Beispiele hierfür wären ein Vorbild in der Familie, der Besuch einer literarischen Veranstaltung mit der Schulklasse oder das Tauschen von Büchern mit einer Freundin. Die Bezeichnungen *lesemotivierend* bzw. *lesedemotivierend* geben die inhaltliche Ausprägung der Lesemotivationskomponenten wieder. Anhand der untenstehenden Beispiele werden diese motivationalen Zuordnungen erklärt.

Allgemein, ohne expliziten lesemotivationalen Bezug, wurde *Familie* 99-mal, *Schule* 71-mal und *Freunde* 10-mal markiert. Mit unterschiedlichen Lesemotivationsformen in Verbindung gesetzt wurde *Familie* 65-mal und *Freunde* 44-mal. *Schule* wurde 215-mal in lesemotivationalen Kontext registriert, wobei 96 Codierungen als *motivierend* und 119 Codierungen als *demotivierend* gewertet wurden.



Graphik 1: Häufigkeiten der Sozialisationsinstanzen

Die im theoretischen Teil beschriebenen Instanzen der Lesesozialisation können bestätigt werden. *Familie, Schule* und *Freunde* haben als soziale Umfeldler auf das Lesen den größten Einfluss. Das *Internet* kann mit 9 Nennungen als „neue“ Sozialisationsinstanz angeführt werden und wird als inhaltliche Kategorie noch näher beleuchtet. Einen ersten Eindruck von den Codierungen sollen die folgenden Beispiele für die literarischen Sozialisationsinstanzen geben.

Schule allgemein beinhaltet Interviewpassagen, welche einen Einfluss dieser literarischen Sozialisationsinstanz unter Beweis stellen, ohne einer exakten Lesemotivationsformen zuordenbar zu sein. Der Schule wird ein enormer Einfluss auf das eigene Lesen zugesprochen.

„Wir haben in der Schule, angefangen vom Kindergarten, uns hat man was vorgelesen. Durch das haben wir Informationen aufgenommen, abgespeichert. Wir haben in der Schule selber das Lesen gelernt mit einzelnen Worten, Zwei-Wort-Sätze, Drei-Wort-Sätze und und und; lernst du das Lesen und das hat uns natürlich geprägt.“ (T6)

„Ja, seitdem dass ich in der Schule bin. Also seitdem ich lesen kann.“ (T3)

Schule lesemotivierend umfasst im Kontext der literarischen Sozialisationsinstanz alle aufgetretenen intrinsischen und extrinsischen Lesemotivationen.

„Mir hat das voll gut gefallen. Ich habe das alles immer gern gelesen.“ (T3)

„Und sonst, ja, ich sage jetzt einmal, Stunden, wo ich ein bisschen abschalten habe können, weil es halt um was gegangen ist, wo ich mich, was mich richtig interessiert hat und wo ich auch meinen Spaß gehabt habe und nicht unbedingt so wie Mathe.“ (T10)

Schule besitzt als einzige literarische Sozialisationsinstanz ein relevantes Vorkommen an *lesedemotivierenden* Aspekten.

„Dann habe ich teilweise aber sehr flüchtig nur drübergelesen und habe wieder nicht verstanden, worum es gegangen ist und habe es dann nochmal lesen müssen. Und es hat eigentlich nicht wirklich funktioniert.“ (T7)

„Und dann ist das aber ziemlich fallen gelassen geworden, muss ich ganz ehrlich sagen, was mir aber im Prinzip auch nicht gepasst hat, muss ich gefühlsmäßig nochmal jetzt auch sagen. Weil von dem, für was habe ich mich jetzt da dazugesetzt, was mich eh nicht interessiert hat und dann machen wir nichts damit.“ (T6)

Familie ist hinsichtlich seiner lesemotivationalen Wirkungen nur schwer greifbar, wie auch dadurch deutlich wird, dass *Familie allgemein* 99-mal und *Familie lesemotivierend* 65-mal, also weniger oft, codiert wurde. Der Einfluss der *Familie* wird neben der inhaltlichen Bedeutung auch dadurch unter Beweis gestellt, dass sie von allen literarischen Sozialisationsinstanzen die größte Häufigkeit aufweist. Leseförderliche Aspekte innerhalb der Familie, die verschiedenen intrinsischen und extrinsischen Lesemotivationen, werden inhaltlich in noch folgenden Kategorien umrissen.

Familie allgemein:

„Also jetzt nicht so einen hohen Stellenwert, aber definitiv auch nicht keinen Stellenwert. Es ist definitiv in der Familie.“ (T8)

„Ja, das ist halt ganz klassisch. Sie hat mir am Abend immer vorgelesen, mein Dad halt auch. Und da kommt man halt so ins Lesen rein.“ (T15)

Familie lesemotivierend:

„Mhm, Bücher, die wir gemeinsam, also nicht zusammen gleichzeitig, aber eben die wir so separat jeder gelesen haben, darüber haben wir schon geredet. Ja, zum Beispiel entweder mit meiner Mutter oder mit meiner Schwester.“ (T9)

„So war einfach immer was da. Oder zum Geburtstag waren auch Bücher immer das Geschenk halt so.“ (T12)

Freunde allgemein kommt mit 10 Codierungen eine untergeordnete Rolle zu. In diese Kategorie fällt das gegenseitige Ausleihen von Büchern. Dies stellt kein gemeinsames Leseerlebnis dar, was beispielsweise eine tätigkeitsbezogene Lesemotivation hervorrufen könnte, ist aber sehr wohl als literarischer Einfluss zu werten.

„Meistens höre ich davon, weil ich habe sehr viele Freundinnen, die lesen.“ (T4)

„Und manchmal unter Schulfreunden einfach hin und hergeborgt.“ (T13)

Die niedrige Häufigkeit von *Freunde allgemein* ist in erster Linie darin begründet, dass die literarische Sozialisationsinstanz meist in Verbindung mit der sozialen Lesemotivation auftritt. Daher kommt *Freunde lesemotivierend* mit 44 Codierungen auch häufiger vor und beinhaltet gemeinsame Leseerlebnisse unter Freunden.

„Also ich glaube früher haben wir dann, also in der Volksschule, die Geschichten auch nachgespielt. Dann war halt "Ich bin die", keine Ahnung wie die geheißen haben und "La la la." Und dann hatte man einfach Stoff zum Spielen auch.“ (T12)

„Wir haben über das Buch geredet. Eben damals mit Freunden, die eben auch Thomas Brezina gelesen haben. Da haben wir halt über die Bücher geredet, genau. Und was man ändern könnte, wie man es sich vorstellt und dann ändert es sich. Dann auf einmal geht es anders aus, genau, solche Sachen.“ (T3)

Des Weiteren wurde Passagen der besonders starken sozialen Eingebundenheit vermerkt, bei Familie 28-mal, Schule 4-mal und bei Freunden 18-mal. Die soziale Eingebundenheit ohne konkrete Zuweisung zu einer Sozialisationsinstanz wurde weitere 28-mal registriert. Im Sinne der Selbstbestimmungstheorie wurden diese Codierungen in der Graphik 1 als lesemotivierend miteinbezogen. Die hier beschriebenen Codierungen der literarischen Sozialisationsinstanzen und der Lesemotivationsformen werden in den inhaltlichen Kategorien noch detailliert inhaltlich aufgegriffen und verknüpft.

b. Das positive Leser*innen-Selbstbild

Mit Ausnahme einer Teilnehmer*in kann hinsichtlich des Lesens allen Interviewten ein positiv ausgeprägtes Leser*innen-Selbstbild zugeschrieben werden. 22-mal wurden Inhalte mit der Aussage, dass Lesen wichtig und sinnvoll sei, vorgefunden. Anhand von 21 markierten Interviewstellen kann die getroffene Annahme, dass diese 14 Teilnehmer*innen hinsichtlich des Lesens ein positives Selbstkonzept aufweisen, bestätigt werden. Besonders deutlich wird

diese Feststellung auch an der Häufigkeit der Codierungen der einzelnen Lesemotivationen im folgenden Kapitel. Die gestellte Frage zum Selbstbild wurde meistens unmittelbar bejaht, manche Teilnehmer*innen führten zuerst ihre persönliche Definition einer Leser*in aus:

„Ja generell würde ich sagen, jemand, der gern und viel liest, sagen wir, jemand der sich zumindest vornimmt viel zu lesen und das gerne tut, kann als Leser bezeichnet werden und ich schaue wirklich täglich eine halbe Stunde bis Stunde, wirklich ein Buch in der Hand zu haben und das zu lesen. Deshalb würde ich schon sagen.“ (T1)

„Ich denke, ich lese mehr als der Durchschnitt, würde ich meinen. Beziehungsweise, Lesen hat bei mir keinen alltäglichen Stellenwert, aber doch einen sehr konstanten und das schon immer gehabt, eigentlich seit ich halt angefangen habe zu lesen. Und das denke ich, ist bei wenigen so.“ (T5)

Jene Teilnehmer*in, die sich selbst nicht als Leser*in bezeichnen würde, sah den Grund dafür in der zu geringen Lesemenge. Nach Betrachtung des Interviews in seiner Gesamtheit kann jedoch festgehalten werden, dass Lesen auch im Leben dieser Person stark verankert ist und sie regelmäßig liest.

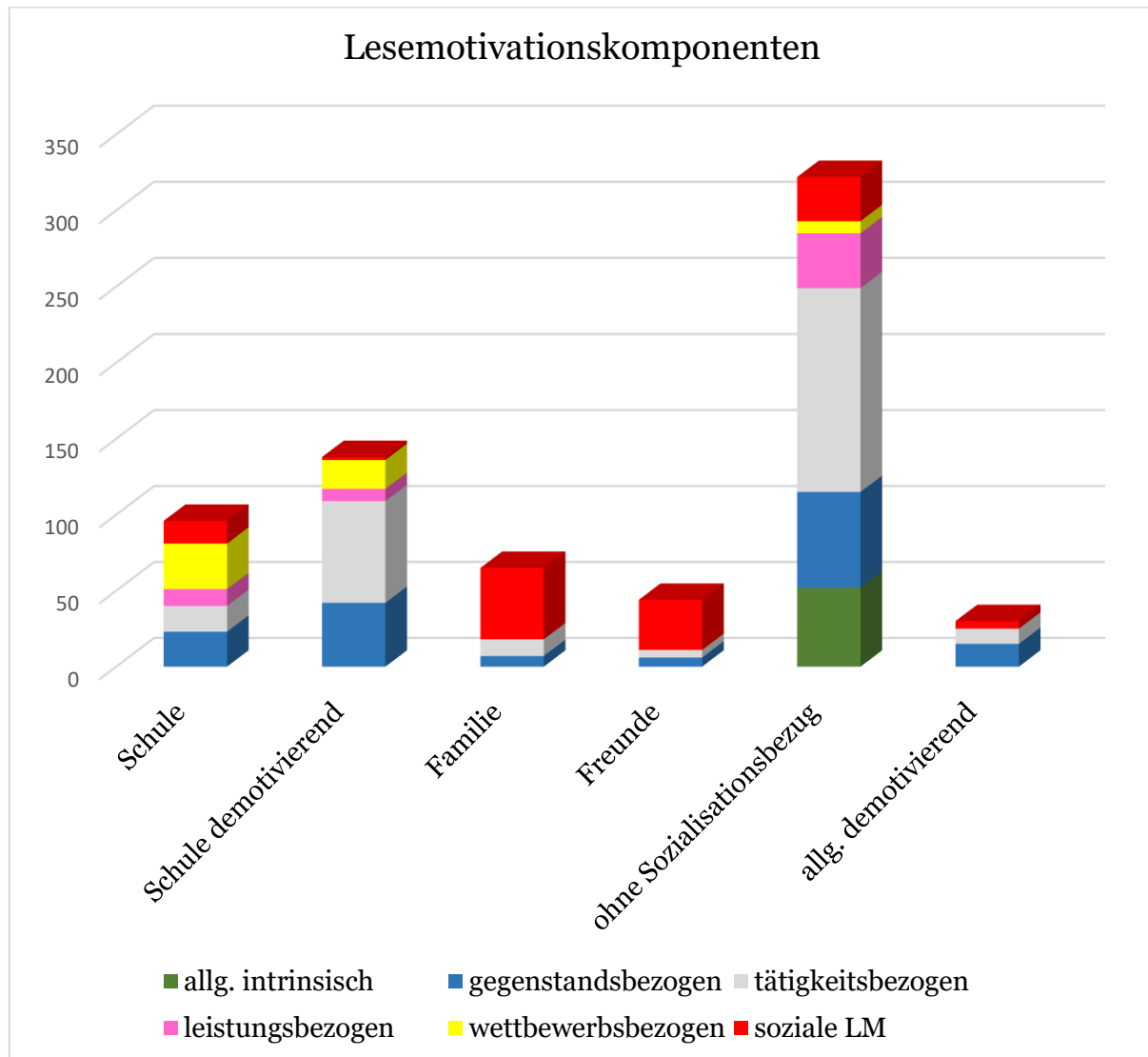
„Ein Leser ist für mich einer, der ohne das Lesen nicht auskommt und Lesen unbedingt braucht und ich komme auch ohne Lesen aus. Sondern halt, obwohl ohne, ja, ohne Bücher, würde ich sagen, komme ich aus. Ohne Internet und so wird schon schwieriger. Weil da lese ich halt auch relativ viel, aber als Leser würde ich mich trotzdem nicht bezeichnen.“ (T15)

Aufgrund aller Interviews kann den Proband*innen geschlossen ein positiv ausgeprägtes literarisches Selbstbild zugeschrieben werden.

c. Die Lesemotivationskomponenten

Lesemotivationskomponenten wurden insgesamt 695-mal codiert. In der untenstehenden Graphik kann die Verteilung der intrinsischen (gegenstandsbezogen und tätigkeitsbezogen) sowie der extrinsischen (leistungsbezogen, wettbewerbsbezogen, soziale Lesemotivation)

Lesemotivationskomponenten eingesehen werden. Die jeweiligen Häufigkeiten können der Tabelle 3 entnommen werden.



Graphik 2: Intrinsische und extrinsische Lese(de)motivationskomponenten

322 Codierungen von Lesemotivationen standen in keinem Bezug zu einer literarischen Sozialisationsinstanz, während insgesamt 373 Lesemotivationscodierungen den literarischen Sozialisationsinstanzen zugeordnet wurden.

	allg. intrinsisch	gegenstands- bezogen	tätigkeits- bezogen	Leistungsbe- zogen	wettbewerbs- bezogen	soziale LM
Schule	-	23	17	11	30	15
Schule demotivierend	-	42	67	8	19	2
Familie	-	7	11	-	-	47
Freunde	-	6	5	-	-	33
ohne Sozialisationsbezug	52	63	134	36	8	29
allg. demotivierend	-	15	10	-	-	5

Tabelle 3: Die Codierungshäufigkeiten der Lesemotivationskomponenten

Über alle motivationalen Kategorien hinweg sind die gegenstands- und die tätigkeitsbezogene Lesemotivationen, die intrinsischen Lesemotivationsformen, vertreten. Ebenso die extrinsische soziale Lesemotivation. Wie schon bei den Häufigkeiten der literarischen Sozialisationsinstanzen aufgezeigt wurde, wurden neben den positiven Ausprägungen von Lesemotivation auch negative Formen berücksichtigt, welche eine Lesetätigkeit hemmen oder verhindern.

Auffällig ist, dass alle intrinsischen und extrinsischen Lesemotivationen in *motivierender* sowie in *demotivierender* Form im schulischen Kontext auftreten. *Schule* kommt 138-mal als *demotivierend* vor und mit 96-mal weniger häufig als *motivierend*.

Neben den intrinsischen Lesemotivationskomponenten ist bei *Familie* und bei *Freunde* die soziale Lesemotivation die einzige vertretene, extrinsische Lesemotivationsform. Sie tritt bei diesen beiden literarischen Sozialisationsinstanzen sehr häufig auf. Leistungsbezogene und wettbewerbsbezogene Lesemotivation kommen bei *Familie* und *Freunde* nicht vor, weder *motivierend* noch *demotivierend*.

Unter *allgemein demotivierend* werden die demotivierend wirksamen Lesemotivationskomponenten zusammengefasst, die *Familie*, *Freunde* und *ohne Sozialisationsbezug* in geringer Zahl zugeordnet wurden. Bei diesen literarischen Sozialisationsinstanzen dominieren die motivierenden Ausprägungen aber so stark, dass auf einzelnen Darstellungen der demotivierenden Formen verzichtet wird.

Die Verteilungen der lese(de)motivationalen Aspekte vor dem Hintergrund der literarischen Sozialisationsinstanzen werden in den folgenden Kapiteln der inhaltlichen Bedeutungen anhand von Beispielen veranschaulicht.

2. Die Kategorien inhaltlicher Bedeutungen

a. Sozial eingebunden lesemotiviert in der Familie

Die soziale Lesemotivation ist innerhalb der Familie die am häufigsten verzeichnete Lesemotivation. Darüber hinaus wurden Textpassagen codiert, die eine besonders starke soziale Eingebundenheit innerhalb einer literarischen Sozialisationsinstanz erkennen ließen. Hier ist die Familie ebenfalls die prägendste literarische Sozialisationsinstanz. Über den sozial-motivationalen Einfluss der Familie auf das eigene Leseverhalten wird über die Kindheit bis zur Matura Auskunft gegeben. Viele erinnern sich an das Vorlesen als etwas Prägendes, wobei mitentscheidend ist, dass es regelmäßig ausgeübt wird, demzufolge als Routine gesehen wird.

„Ja, es ist, man kann sagen ein Ritual dann schon gewesen. Und es ist dann auch Etwas, das durch dieses Ritual, was dir Sicherheit gibt, was dir Alltag gibt. Ja, die Sicherheit hat es dir dann eben gegeben. Und so hat es sich dann auch angefühlt, sicher und geborgen, wenn am Abend noch irgendwas vorgelesen wurde.“ (T13)

„Ja, eigentlich schon, weil ich schon von kleinauf sehr viel vorgelesen habe gekriegt von meiner Mama.“ (T4)

„Wir haben auch immer früher gemeinsam gelesen. Dann waren halt meine Mutter, meine Schwester und ich alle zusammen und haben halt gelesen, entweder vorgelesen oder halt gelesen.“ (T12)

Zunächst das Vorlesen und später das gemeinsame Lesen erzeugen ein Gefühl der Gemeinschaft und der Zugehörigkeit in der Familie, meist zu einem oder mehreren bestimmten Familienmitgliedern. Der Verlauf vom Vorgelesen-bekommen zum Selberlesen ist unweigerlich an diese Person(en) gekoppelt.

„Weil ich war dann schon irgendwie auf meine Mum angewiesen, weil man das halt auch am liebsten hat als kleines Kind. Das war praktisch der erste Schritt zum eigenen Lesen, das leise Lesen oder selber Lesen.“ (T15)

„Das war super. Da war ich halt, ich weiß nicht, sechs oder so, halt klein bis Sechs oder Sieben. Und sie hat mir halt eigentlich immer die gleichen Geschichten irgendwie vorgelesen.“ (T14)

„Und keine Ahnung, als Kind am Abend im Bett mit der Mama halt ein bisschen kuscheln und lesen ist jetzt, ja, ist glaube ich schon angenehm für ein Kind.“ (T12)

Das letzte Zitat spiegelt die soziale Eingebundenheit innerhalb der literarischen Sozialisationsinstanz Familie im Kindesalter besonders deutlich wider. Rückblickend wird von der Proband*in selbst das gemeinsame Lesen mit der Mutter als schön beschrieben. Die Proband*innen beschreiben, dass es nach dem Vorlesen durch einen Elternteil nicht plötzlich vorbei war. Das gemeinsame Lesen oder auch das Lesen alleine wurde weiterhin begleitet. Mit zunehmendem Alter nahmen die Proband*innen wahr, dass vonseiten der Familie hinsichtlich des Lesens Unterstützung gegeben war, was als wichtig eingeschätzt wird. Besonders deutlich wird auch die soziale Anerkennung, die im engsten Umfeld eines Kindes durch das Lesen erworben werden kann.

„Ja, dass meine Mum da halt auch immer dahinter war. Und sie hat sich dann immer voll gefreut, dass ich wieder ein neues Buch lese und so und hat das immer voll unterstützt.“ (T15)

„Und dann irgendwann so, weil die halt dann auch irgendwann schlafen gehen willst, sagt sie halt dann: "Ja, okay, das kannst du theoretisch selber lesen. Und wenn es dann Wörter gibt, die du nicht verstehst, dann hast du da deine zwei Schwestern. Die sollen es dir entweder erklären oder sollen es dir vorlesen oder helfen zu verstehen, was es bedeutet. Oder du gehst halt zu mir, fragst mich.“ " (T10)

„So war einfach immer was da. Oder zum Geburtstag waren auch Bücher immer das Geschenk halt so.“ (T12)

„Auch wie ich dann schon lesen konnte, war es trotzdem, bin ich oft mit meiner Mama und meiner Schwester zusammengesessen und meine Mama hat uns beiden vorgelesen, weil meine Schwester noch nicht lesen konnte.“ (T11)

Lesen wurde innerhalb der Familie als selbstverständlich und schön erlebt. Bücher nahmen einen wesentlichen Teil der familiären Interaktion ein. Besonders wertgeschätzt fühlen sich die jungen Leser*innen, wenn sie das Gefühl haben, selbst bezüglich des Lesens in der Familie Einfluss ausüben zu können, eine besonders intensiv verspürte Form der sozialen Teilhabe und Anerkennung.

„Ahm, daher finde ich es echt gut, dass sie mich lesen haben lassen und gesagt haben: "Ja, das ist eine gute Sache." Das Lustige war wahrscheinlich, dass ich meine Eltern dann zum Lesen gebracht habe. Aber es war immer so ein positives Gefühl eigentlich.“ (T13)

„Also es war immer auf Augenhöhe und nie irgendwie, wenn einer seine Meinung gesagt hat, dass das irgendwie runtergemacht worden ist, sondern jeder hat einfach seinen Platz gehabt.“ (T3)

„Und die irgendwie einfacher waren auch. Eben auch, wo ich erzählt habe: „Ah, das war voll cool, weil das war wieder Plottwist.“ Oder: „Ich glaube, dass das und das dann weiter ist.“ Oder weiß ich nicht, irgendsolche Sachen. Oder halt einfach: „Das Buch war voll lustig. Mama, willst es nicht auch lesen?“ (T7)

„Aber ja, die haben sich auch gefreut, wenn ich mich für ein Buch interessiere, was sie jetzt haben.“ (T12)

Generell sind Gespräche innerhalb der Familie über Bücher Etwas, das den Stellenwert des Lesens repräsentiert. An den folgenden Beispielen wird besonders deutlich, warum es sich bei der sozialen Lesemotivation um eine extrinsische Motivationsform handelt. Die Leser*in wird innerhalb der literarischen Sozialisationsinstanz zum Lesen motiviert, weil sie sich dafür Anerkennung und Zuwendung erwartet.

„Da hat sie immer bei allen Verwandten von mir geschwärmt, dass ich so viele Bücher lese und das findet sie so toll.“ (T9)

„Ich habe mit dem Opa immer am besten ein Verhältnis gehabt, also mit ihm und mit der Mama. Ja, weil er immer Interesse gezeigt hat. Egal, was wir gelesen haben, er hat sich immer dafür interessiert.“ (T3)

„Ahm, ja, es ist, ja, es hat sich schon gut angefühlt. Wenn sich wer interessiert für dich, ist das halt immer cool so.“ (T15)

„Der war auch sehr begeistert, wie ich ihm gesagt habe, dass ich gerne Autorin werden würde. Der war dann sehr auf "Oh, wirklich? Oh, ah." Ja, es gibt in meiner Familie dadurch schon mehrere Leute, die gerne lesen.“ (T14)

Innerhalb der literarischen Sozialisationsinstanz Familie treten verschiedene Begleiter*innen und Idole als sozial-lesemotivationaler Einfluss verstärkt in Erscheinung. Einflussreiche Personen können jedoch auch anderen sozialen Bereichen entspringen.

b. Sozial-lesemotivational wirksame Begleiter*innen und Idole

Vorbilder und besonders prägende Begleiter*innen im Prozess der literarischen Sozialisation kommen neben der Familie auch in der Schule vor. Lesemotivational betrachtet geht es den Proband*innen um die Anerkennung eines Menschen. Dieses Bestreben bildet den Kern der sozialen Lesemotivation.

Als Vorbilder können Lehrer*innen dienen. Zu einer Lehrperson, die als Vorbild gilt, ist die Beziehung eine intensivere als das meist übliche unterrichtspraktische Verhältnis zwischen Lehrer*in und Schüler*in. Die Zuneigung zu dieser Person spielt dabei eine große Rolle.

„Weil ich habe dann, also Literatur habe ich maturiert und da war ich eben die Einzige, die das maturiert hat und das war halt dann cool, wenn ich mit meinem Lehrer halt echt über das reden habe können und da hat mir dann keiner irgendwie reingefunkt, genau.“ (T3)

„Ahm, ja Volksschullehrerin. Die hat mich gern mögen und dann hat sich das, die hat auch Deutsch unterrichtet, und die hat halt immer Bücher empfohlen, die ich lesen habe können. Und die habe ich dann auch gelesen mit meiner Mum.“ (T13)

„Aber auch meine Deutschlehrerin früher. Die hat mir halt über die Bücher, die wir lesen mussten, noch Bücher hinaus gegeben und gesagt: "Hey, schau dir mal die und die an oder das und das Buch, das könnte dir gefallen." Und ja, so habe ich das dann auch gemacht. Die war cool.“ (T12)

Lesebegleiter*innen aus dem Kontext Schule wird das Vertrauen entgegengebracht, dass die empfohlene Lektüre qualitativ entspricht und lesenswert ist.

„Oder, es klingt jetzt ein wenig seltsam, aber ich frage auch meinen alten Deutschlehrer. Weil meine Mutter ist Lehrerin und die verstehen sich relativ gut. Und der gibt mir dann öfters eine Liste, so, was er gut findet im Moment.“ (T10)

„Das war auch jetzt in der Schule habe ich einen ziemlich guten Deutschlehrer gehabt und zu dem bin ich auch oft hingekommen und habe gesagt: "Könnten Sie mir bitte eine Bücherliste geben." (T11)

Innerhalb der Familie werden Vorbilder ebenso explizit genannt. In den meisten Fällen steht aber weniger die gegenseitige Zuneigung im Zentrum der Interviewauszüge als das Leseverhalten oder der allgemeine Einfluss dieser Agent*innen der literarischen Sozialisationsinstanz Familie.

„Meine Mutter zum Beispiel, sie liest selber extrem viel. Also bei ihr kommt es wirklich vor, dass sie, sagen wir jede Woche, ein anderes Buch hat von 300-400 Seiten und das war im Grunde auch ein gewisses Vorbild für mich, also dadurch bin ich auch zum Lesen gekommen. Sie war im Grunde das größte und auch das einzige Vorbild.“ (T1)

„Ja, mein Opa ist mein Vorbild.“ (T3)

„Meine Mama. [...] Ja für mich hat es halt ein heimeliges Gefühl hervorgerufen und auch meine Mama eben. Das ist halt irgendwie immer so die Person, die ich für mich mit Lesen verbinde, weil sie mich da reingebracht hat. Ich habe nie eine Oma oder so gehabt, nur immer meine Mama, die mir vorgelesen hat.“ (T4)

„Und ja, das hat mich schon sehr geprägt. Und ja, Papa liest vor allem sehr viel und dadurch bin ich zum Beispiel auch auf die Bücher gestoßen, Die Vermessung der Welt oder so. Also der Papa ist sehr geographieinteressiert. Und so habe ich mir dann selber wieder aus dem Bücherschrank die Bücher genommen und gesagt: "Hey, Papa, was gibt es da?"“ (T6)

„Meine Mutter logischerweise. Sonst eigentlich kaum. Und meine Oma vielleicht auch noch, weil sie hat mir auch ein paar Bücher gezeigt, aber das war erst später, wo ich schon gelesen habe.“ (T14)

Lesemotivational wirksamen Begleiter*innen und Vorbildern aus der Familie scheint die Sympathie nicht zugesprochen werden zu müssen. Der Einfluss ist impliziter und alltäglicher. Wie an obigen Beispielen deutlich wird, können neben den Vorbildern, welche oft explizit als solche bezeichnet werden, Begleiter*innen im Lesesozialisationsprozess ausgemacht werden. Sie agieren ebenso prägend und vorbildhaft für die Leser*innen, ohne dass ihnen die selbe

Relevanz wie den Vorbildern ausdrücklich zugesprochen wird. Es wäre zu überprüfen, wie sich Idole und Begleiter*innen lesemotivational im Detail unterscheiden.

c. Unter Freunden sozial lesemotiviert

Diese Kategorie fasst zusammen, wie die soziale Lesemotivation die primäre motivationale Grundlage für das Lesen innerhalb der literarischen Sozialisationsinstanz Freunde darstellt. Der gegenstandsbezogenen und tätigkeitsbezogenen Lesemotivation kommen innerhalb der literarischen Sozialisationsinstanz Freunde untergeordnete Rollen zu, weil diese intrinsischen Motivationsformen per Definition bei der Lesetätigkeit entstehen. Es treten jedoch vereinzelt Verknüpfungen zu diesen Lesemotivationen auf, zum Beispiel wenn inhaltliches Interesse und das Leseerlebnis mit Freunden geteilt werden können.

„Aber danach, so mit der Oberstufe, kam das dann schon, dass man nicht mehr so sehr über das Buch und die Handlung an sich gesprochen hat, sondern über den Kontext, in den die Handlung gesetzt ist, sondern was eigentlich dahinter für eine Aussage steht.“ (T5)

„Aber dann später habe ich mit einer Freundin, ja, mit einer Freundin von mir viel über so traurige Bücher geredet. [...] Und dann haben wir das, dadurch, dass wir über die Bücher geredet haben irgendwie und diese, den Inhalt der Bücher auf unser Leben übertragen haben, haben wir das so irgendwie verarbeitet.“ (T11)

Das erste Beispiel zeigt, wie Lektüre inhaltlich interessiert (gegenstandsbezogen lesemotiviert) und ein Austausch mit Freunden erfolgt. Im zweiten Beispiel folgt auf ein Leseerlebnis (tätigkeitsbezogen lesemotiviert) ein anschließendes Gespräch unter Freunden. Auch innerhalb der literarischen Sozialisationsinstanz Freunde können somit die intrinsischen Lesemotivationen weitere Lesetätigkeiten mitinitiieren. Entscheidender für die sozialisatorisch wirksame Instanz Freunde ist aber die extrinsische soziale Lesemotivation, also das Gespräch als soziales Ereignis.

„Wir haben über das Buch geredet, eben damals mit Freunden, die eben auch Thomas Brezina gelesen haben. Da haben wir halt über die Bücher geredet, genau.“ (T3)

„Aber auch natürlich meine Freundinnen, mein soziales Umfeld. Dann habe ich halt auch gelesen, was die lesen und umgekehrt.“ (T12)

„Ja, ein Mädels aus meiner Schule. Die hat mich irgendwie sowieso immer beeindruckt. Weiß ich nicht, und ich wollte dann unbedingt auch die Bücher lesen, was sie gelesen hat.“ (T11)

An diesen Zitaten ist erkennbar, dass die Gespräche über Gelesenes das Zentrum der Lesemotivation bilden und somit die soziale Lesemotivation den Kern für die Sozialisationsgruppe *Freunde* darstellt. Durch diese Gespräche gehört man einer Gruppe an und Lesen kann in sozialer Hinsicht als persönlich bereichernd empfunden werden. Oft kann der verbale Austausch auch die eigenen Beweggründe für die Lesetätigkeit zum Inhalt haben.

„Auf Augenhöhe auf jeden Fall. Es war nicht hitzig oder herablassend [...]. Dann war es halt eher ein Erzählen. Aber auf Augenhöhe auf jeden Fall.“ (T5)

„Aber auch danach habe ich mich oft mit einer Freundin zusammengesetzt und auch irgendwie noch weiter drüber geredet.“ (T11)

„Ja, und wenn man Buchempfehlungen liest, dann fühlt man sich ja auch irgendwie so: Ah, der hat an mich gedacht. Der hat sich gedacht, das könnte mir auch gefallen, ja.“ (T12)

„Weil es dir einen Einblick in die Person verschafft, mit der du eben Kontakt hast.“ (T13)

Neben der Wichtigkeit der Gespräche mit Freunden über Gelesenes wird in den obigen Auszügen im Speziellen die soziale Eingebundenheit veranschaulicht. Die soziale Lesemotivation, initiiert im Kontext der Sozialisationsinstanz *Freunde*, bildet sich somit sehr individuell aus. Eine enge Verbundenheit, Mitteilungsbedürfnis, gegenseitiges Verstehen, Aufeinander-verlassen-können spiegeln sich in den Auszügen wider.

d. Tätigkeitsbezogen motiviertes Lesen als Zuflucht

Acht Proband*innen beschrieben in 22 Codierungen das intensive Eintauchen in einen Text mit der Absicht, sich in diesen zu flüchten. Nachdem die tätigkeitsbezogene Lesemotivation

darauf abzielt, beim Lesen Momente positiven Erlebens herbeizuführen, kann das Flüchten in Literatur, in die sich die Leser*in hineinfühlt und die dabei zum primären Erleben wird, ebenfalls als tätigkeitsbezogen bezeichnet werden. Die erste Gruppe an Interviewauszügen verdeutlicht als Ankerbeispiele dieses Zuflucht-suchen in Literatur.

„Ahm, ja und Lesen war halt da dann auch, sage ich jetzt einmal, Zuflucht vom Alltag, weil es hin und wieder schon sehr turbulent zugegangen ist mit fünf Leuten im Haus und dann halt noch mit Haustieren und Drum und Dran. Einfach ein bisschen Ruhe schaffen, so eine kleine Oase zum Zurückziehen.“ (T10)

„Ich glaube, ich habe mich zu dem Zeitpunkt ziemlich in diese anderen Welten reingeflüchtet.“ (T11)

„Und dass ich mich jetzt selber ein wenig in eine andere Welt bringen kann, außerhalb unserer Welt. Weil ich denke oft: Ja, da ist Stress da, Familie, das echte Leben, die harte Welt. Und wenn man halt liest ist man in einer anderen Welt, wo man ein bisschen sich woanders reinfühlen kann. Das gefällt mir halt und das ist für mich der Sinn dahinter.“ (T4)

„Also da ignoriere ich quasi das, was momentan im Leben bei mir abgeht.“ (T8)

„Dass ich einfach woanders sein kann als jetzt in der Welt.“ (T2)

Die Proband*innen beschreiben ein emotionales Abkapseln von der Realität. Durch das Lesen ziehen sie sich zurück aus dem Hier und Jetzt und fühlen sich tatsächlich in einer anderen Welt zugegen. Diese Flucht wird als so intensiv beschrieben, dass auch äußere Gegebenheiten ausgeblendet werden könnten und die Leser*innen sich durch nichts ablenken lassen würden. Es sei möglich, laute Geräusche oder andere potentielle Störfaktoren zu ignorieren.

„Eher das Abschalten von der Welt so. Also ich versetze mich so ziemlich ganz in das Buch rein und versuche alles zu visualisieren, was so in dem Buch passiert. [...] Aber ja, definitiv das Ausschalten von der anderen Welt. Ich bin dann komplett so in dem drinnen und ich lasse mich von Nichts ablenken.“ (T8)

„Und beim Lesen, ich zumindest, ich schalte dann ab und dann blende ich alles andere, wenn es funktioniert, an manchen Tagen geht es halt nicht, blende ich halt alles andere wie Kindergeschrei oder so einfach aus. Und dann gehen die drei Stunden auch irrsinnig schnell vorbei.“ (T10)

„Ja, da habe ich halt mehr so Fantasy-Bücher gelesen und dann war von diesen Welten fasziniert und wollte irgendwie aus meiner eigenen Welt hinaus. Deswegen war mir das so wichtig. [...] Aber da wollte ich nicht nachdenken und habe deswegen die ganze Zeit gelesen.“ (T11)

„Ja, es hat immer bei Gewitter zum Beispiel, totale Angst, heutzutage noch von Gewitter. Dann habe ich mir Laken, Decken, alles genommen, habe mir irgendwie ein kleines Refugium gebaut. Dann einfach eine Taschenlampe rein und habe gelesen, das Lesen angefangen und dann war alles nebensächlich, die ganze Angst weg, habe das Buch aufgeschlagen und war woanders.“ (T4)

Der letzte Auszug verdeutlicht, dass aber nicht die Flucht vor störenden Umgebungsfaktoren der motivationale Grund ist für die Lesetätigkeit. Vielmehr sind die emotionale und gedankliche Flucht das Merkmal dieser Kategorie. Stress, Druck, das harte Leben, totale Angst, Alltag, die Welt und das eigene Leben werden als Lese Gründe genannt.

Im folgenden Zitat wird Lesen als Zufluchtsort beschrieben und als eine Tätigkeit, die über bloßen Zeitvertreib hinausgeht. Des Weiteren wird dem Lesen ein Sinn zugeschrieben, welcher sich auf diese Zeit des Flüchtens in einen literarischen Text bezieht.

„Das war irgendwie so ein Zeitvertreib, so ein Zufluchtsort sogar. Wie ich klein war, wir sind weggezogen nach dem Kindergarten und weil ich nicht recht gewusst habe, was ich halt tun soll, war das so eine eigene Welt, was man halt nicht so tun hat können in der Schule und da war man halt allein und keiner, was irgendwie lästig ist.“ (T2)

„Um einfach Zeit für mich zu haben.“ (T9)

„Das hat sich auch verändert über die Jahre, aber momentan ist ein bisschen Abschalten auf ein Sich-beschäftigen mit einer Form, die mir sinnvoll vorkommt, also sinnvoller als jetzt zwei Stunden mich durch die Social Medias zu klicken oder was auch immer.“ (T5)

Das schon zuvor angesprochene Lesen als Zeitvertreib, welches auch im Zitat genannt wird, unterscheidet sich von tätigkeitsbezogen motiviertem Lesen als Zuflucht. Lesen zum Zeitvertreib kann zwar auch der tätigkeitsbezogenen Lesemotivation zugeordnet werden, als Zeitvertreib kann aber auch gegenstandsbezogen motiviert gelesen werden. Lesen als Zuflucht

zeichnet sich durch stärkeres emotionales Involvement aus und dadurch, dass es tätigkeitsbezogen motiviert durchgeführt wird. Das emotionale Involvement beim Lesen generell wird in der folgenden Kategorie in den Blick genommen.

e. Emotional involviertes Leseerleben

Emotionen spielen für die Proband*innen eine große Rolle und sind Grundlage für eine positiv oder negativ ausgeprägte Lesemotivation. Das positiv-emotionale Leseerlebnis entsteht, indem sich die Leser*innen mit den Handlungen und Figuren verbunden fühlen. Dieses emotionale Involvement wird von den Proband*innen als für das Lesen elementar beschrieben.

„Weil es ist einfach cool, wenn du eigentlich Außenstehender bist, wenn du das liest, aber das so persönlich nehmen kannst, so viele Gefühle. Und ich finde, ein Buch ist immer super, wenn ich weinen muss, beziehungsweise wenn es so schön ist, dass ich nicht weiß, ob ich jetzt weinen will eigentlich oder ob ich einfach laut lachen sollte.“ (T7)

„Finde ich cool eigentlich, dass etwas Aufgeschriebenes so viel in einem Menschen hervorrufen kann. Sollten mehr Menschen tun, lesen.“ (T13)

„Dass ein Buch dich solche Sachen fühlen lässt, das ist irgendwie so komisch aber so cool gleichzeitig.“ (T10)

Emotionales Involvement ist daran geknüpft, dass sich die Leser*innen in eine Geschichte und im speziellen in die Figuren hineinversetzen und mitfühlen können. Lesen wird dabei zum emotionalen Erleben und führt zu emotionalen Bindungen. So wird eine äußerst starke Lesemotivation hierbeigeführt.

„Vielleicht, dass man sagt, dass man mit dem Protagonisten im Buch mitfühlt, sich da total hineinversetzen kann oder versucht sich hineinzusetzen und dann dadurch eben, ja, Bindung ist jetzt vielleicht zu viel gesagt, aber doch eben eine gewisse Verbindung zu den Charakteren hat und dadurch eben wirklich ins Buch hineingezogen wird und mitgerissen wird.“ (T1)

„Also an erster Stelle mich einfach in die Lage einer Person zu versetzen aus dem Buch, wo ich mich eben, also wo ich finde, dass ich eben Bezug zu dieser Person nehmen kann und alles sozusagen miterlebe in dem ganzen Buch vom Anfang bis zum Ende.“ (T9)

„Und irgendwo ist das halt sehr, kann man auch sagen emotional sehr, wenn man sagt, man macht eine eigene Geschichte in seinem Kopf. Und man bindet sich halt auch irgendwie, wenn man sagt, man findet jetzt die Charaktere sehr toll und das Buch.“ (T14)

Zwar nennen die Proband*innen im Kontext der emotionalen Involviertheit keinen direkten Bezug auf bestimmte literarische Sozialisationsinstanzen, sehr wohl werden für das Mitfühlen beim Lesen aber Bezüge auf das eigene Leben hergestellt. Auch die Schreibweise wird als wichtig erachtet und führt zu emotionaler Eingebundenheit. Zum einen löst die Schreibweise aufgrund ihrer Ästhetik Emotionen aus, zum anderen ist es nach persönlichen, inhaltlichen Vorlieben möglich, sich in die Geschichte hineinzusetzen.

„Also auch wenn man historische Romane oder sowas hernimmt, dass man vielleicht auf die bloßen Fakten, die man im Geschichtsunterricht lernt einen anderen Blick kriegt, also dass es vielleicht emotional näher an jemanden heranrückt.“ (T1)

„Und dass allein, einen Satz zu lesen, die Melodie, die ein Satz hat, schon so viel Emotionen auslösen kann. Jetzt gar nicht so wichtig, was der Inhalt ist, das hat mich mehr dazu bewegt halt einfach selber zu suchen: Okay, was für Bücher oder was für eine Art von Sprache, welche Autoren, welche Sprachmelodie, wie berührt mich das?“ (T7)

„Die Art und Weise, wie es geschrieben wurde. Ob es jetzt nah am Leser war, ob es dich wirklich berührt hat oder nicht und auch die Vielfalt, wie man es etwas so gut beschreiben konnte. Eine Situation, die man vielleicht selber gar nicht erlebt hat oder sich ausgedacht hat, je nachdem.“ (T13)

Emotionalität hat höchste Auswirkungen auf die Lesemotivation im Allgemeinen. Am emotionalen Involvement wird deutlich, dass Bücher für sich eine literarische Sozialisationsinstanz darstellen können, weil sie auf vielfältige Weise eine Bindung zwischen Leser*in und dem Lesen selbst generieren. Die Proband*innen gaben an, dass emotionale Bindungen zu Autor*innen, Sprache, einzelnen Büchern, einzelnen Figuren, Buchserien und vielem weiteren von höchster Bedeutung für sie waren und sie dadurch zum Lesen motiviert wurden. Es kann festgehalten werden, dass das emotionale Involvement eine besonders intensiv wirksame Ursache für Lesemotivation darstellt.

f. Autonomes, leistungsbezogen motiviertes Lesen

Die leistungsbezogene Lesemotivation ist eine extrinsische Motivationsform. Per Definition zielt sie auf die Verbesserung der Lesekompetenz ab. In dieser Untersuchung werden neben der Lesekompetenz auch die Kompetenzsteigerungen in anderen Bereichen, herbeigeführt durch das Lesen, betrachtet. Die Proband*innen sehen im Lesen eine Möglichkeit, die eigenen schriftlichen – und weitere – Kompetenzen zu entwickeln, was sie zum Lesen motiviert. Rechtschreibung, Grammatik und Wortschatz werden vorrangig genannt, wie die folgenden Interviewauszüge exemplarisch veranschaulichen.

„Also ich mache keine Rechtschreibfehler und das schon seit Ewigkeiten nicht. Ich habe in der Volksschule keine Rechtschreibfehler gemacht, wo andere Leute, die nie gelesen haben, halt machen, weil ich mir die Wörter halt vom Aussehen her gemerkt habe.“ (T2)

„Vor allem hilft es bei der Rechtschreibung sehr. Also ist mir schon öfters vorgekommen, weil ich habe mir dann auch leichter getan teilweise, wenn ich was gelesen habe, dass ich dann das Wort richtig hinschreibe oder so.“ (T4)

„Oder halt auch total, auch wie immer eben, wie man mit Sprache umgeht, wenn man irgendwelche Texte schreiben soll oder wenn man wem was sagen will. Es ist einfach, ich weiß nicht, ich bin immer so glücklich, wenn es poetisch klingt, aber das ist irgendwie, wenn man nicht liest und wenn man in dem nicht drinnen ist, funktioniert das nicht.“ (T7)

„Und ich finde durch das Lesen kann man sich sehr viele Eigenschaften aneignen, wie zum Beispiel eben die Ausdrucksweise verbessern oder vielleicht auch Grammatik, wenn man sich gewisse Sachen einprägt.“ (T9)

Die Proband*innen geben retrospektiv an, aus eigenem Antrieb heraus gelesen zu haben, um ihre Kompetenzen zu verbessern. Ausgeprägte Fertigkeiten im Lesen und Schreiben sind den Proband*innen wichtig und werden auf das viele selbstständige Lesen zurückgeführt. Die Einschätzungen der Kompetenzzunahmen in den Bereichen Lesen, Schreiben, Wortschatz und Grammatik werden jedoch rückblickend getroffen. Es kann daher nachträglich nicht überprüft werden, ob die Verbesserungen tatsächlich durch das Lesen herbeigeführt werden konnten und auch ist zu bezweifeln, dass tatsächlich ausschließlich aufgrund leistungsbezogener Lesemotivation gelesen wurde. Ob die Verbesserungen der jeweiligen Kompetenzen die

entscheidenden Motivationsträger für eine Lesehandlung waren, kann daher nicht mit Sicherheit gesagt werden. Die Verbesserungen wurden aber längerfristig wahrgenommen und werden als Ansporn für weitere Lesetätigkeiten beschrieben. Für die leistungsbezogene Lesemotivation ist es wichtig, Verbesserungen registrieren zu können. Der Fortschritt in der eigenen Schriftlichkeit wird in mehreren Interviewauszügen als positiv vermerkt. Das Erleben der eigenen Kompetenzen, sei es in Lesen, Rechtschreibung, Grammatik, Ausdruck oder anderen Bereichen, ist in der Selbstbestimmungstheorie eine der drei Grundthesen – neben Autonomie und sozialer Eingebundenheit. In den folgenden Zitaten wird deutlich, wie wichtig es ist, dass die eigene Verbesserung und Selbstständigkeit wahrgenommen werden.

„Und irgendwo war halt die Motivation, dass man nicht mehr die Mama braucht, damit man eine Geschichte am Abend kriegt, sondern, dass man selber lesen kann.“ (T12)

„Eigentlich nur Vorlesen und halt Selber-Lesen, immer laut, weil man das Leise-Lesen noch nicht gescheit gekonnt hat. Und dann hat man sich gefreut, dass man leise lesen kann.“ (T15)

Die Teilnehmer*innen messen dem Lesen aber nicht nur die Möglichkeit bei, sich hinsichtlich literarischer Fähigkeiten zu verbessern, sondern schreiben dem Lesen auch weitere Potentiale zu. Sie führen die Steigerung des Allgemeinwissens und des fachlichen Wissens als Beweggrund für das Lesen an.

„Und das merke ich und besonders die Allgemeinbildung wächst einfach stetig.“ (T3)

„Es kommt auch drauf an, was man liest. Weil wenn man jetzt zum Beispiel so geschichtliche Bücher oder so liest, ist da ganz viel Allgemeinbildung dahinter.“ (T4)

„Und kann in Bereichen, die einen interessieren einfach mehr dazulernen, schätze ich mal.“ (T12)

„Eine Zeitlang habe ich irrsinnig gerne Bücher über, ich weiß nicht wieso, Quantenphysik gelesen. Einfach, dass ich mich bilde und dass ich Sachen verstehe.“ (T10)

Eine untergeordnete Rolle nimmt die Fantasie ein, die durch das Lesen gesteigert werden soll. Die selbstbestimmte Absicht der Steigerung von Fantasie verdeutlicht, dass eine Lesetätigkeit, die *leistungsbezogen motiviert* gestartet wird, einem subjektiven Maßstab folgt.

„Bei Fantasy regt es vielleicht die eigene Fantasie oder so ein wenig an, was ich auch wichtig finde, weil das hat heutzutage kaum noch wer bei der medienverseuchten Generation, wie man so schön sagt, ja.“ (T4)

„Erstens für natürlich Fantasie.“ (T7)

Durch Lesen wird abseits von Wissenserwerb und fachlicher Kompetenzsteigerung auch eine Fortentwicklung der eigenen Persönlichkeit angestrebt. Dieses Potential wird vor allem literarischen Werken zugeschrieben, welche als geistig anspruchsvoll gesehen werden.

„Wenn ich es dann lese, wenn ich dann fertig bin [...], da hab ich schon auch das Gefühl, das ich irgendwie bisschen meinen Horizont erweitert habe oder doch das Ganze jetzt ein bisschen breiter sehe als vorher.“ (T5)

„Vor allem eben so gesellschaftskritischere Sachen, einfach dass man sich Gedanken machen will drüber.“ (T7)

„Weil man irrsinnig viel lernen kann, jetzt nicht so, was irgendwelche Fakten betrifft, sondern über das Leben, denke ich.“ (T11)

„Es hat immer einen Einfluss auf dich, was du liest. Und wie du es aufnimmst, wie es deine Gefühle verstärkt oder wie dich das, wie dich die Literatur dann im Hinblick auf dein weiteres Leben prägt.“ (T13)

„Das ist mir halt auch immer wichtig, dass man den Geist fordert. [...] Weil es, ich finde es immer wieder cool, wenn man seinen Horizont erweitert. Wenn man immer wieder andere Sichtweisen sieht und sich denkt: Aha, so habe ich das noch gar nicht gesehen. Vielleicht stimmt das ja sogar.“ (T15)

Den Proband*innen bildeten in ihrem bisherigen Leben bezüglich des Lesens Werte und Ziele aus, durch welche die leistungsbezogene Lesemotivation Lesetätigkeiten herbeiführt. Als identifizierte bzw. integrierte, leistungsbezogene Lesemotivation ist sie den autonomen Motivationsformen zuzuordnen und weist somit den höchsten Grad der Selbstbestimmung für extrinsische Motivationen auf. Als autonome Lesemotivationsformen sind sie fest im persönlichen Wertesysteme verankert. Die ursprünglichen extrinsischen Einflüsse sind den

Proband*innen meist nicht mehr bewusst. Wenn beispielsweise ein Schüler*in sagt, dass Lesen wichtig sei für den Wortschatz, dann tut sie das mitunter, weil ihr diese Feststellung im Laufe der Sozialisierung viele Male vermittelt wurde. Diese Ansicht ist schlussendlich in einem solchen Maße in das persönliche Selbst integriert, dass sie schlicht als eigene Meinung gesehen wird und die äußere Quelle nicht mehr erwähnenswert scheint. So wird auch in keinem Fall die autonome, leistungsbezogene Lesemotivation in einen schulischen oder anderen Kontext gestellt, weil diese lesemotivationalen Beweggründe bei sich selbst wahrgenommen werden.

g. Schulisch wettbewerbsbezogen lese(de)motiviert

Schule ist die einzige literarische Sozialisationsinstanz, innerhalb derer die wettbewerbsbezogene Lesemotivation vorgefunden werden konnte, in motivierender wie demotivierender Ausprägung. Per Definition gründet diese Lesemotivation darauf, dass eine Leser*in besser sein will als andere. Für die frühe Phase des Lesenlernens können folgende Auszüge als Beispiele dienen.

„Also ich habe das doch eineinhalb Jahre vielleicht früher können und habe das eigentlich immer gern getan, wo sich das natürlich entwickelt hat.“ (T1)

„Durch das, ich habe mir bald das Lesen beigebracht und mir war dann direkt langweilig in der Volksschule, weil alle anderen haben es erst lernen müssen.“ (T4)

„[...] also ein so ein Buch habe ich irgendwie auswendig aufsagen können. Und dann habe ich so getan, als könnte ich lesen und habe im Kindergarten meinen ganzen Freunden und Freundinnen vorgelesen.“ (T11)

Die Interviewauszüge zeigen, dass es den Proband*innen wichtig war früh lesen zu können, früher und besser als andere. Das zeigt sich auch dadurch, dass sie es im Interview erwähnen wollen. Anders verhält es sich in weiterer Folge in der Schule. Die Proband*innen hatten keine andere Wahl, als das ihnen Aufgetragene zu lesen. Wie die folgenden Ankerbeispiele verdeutlichen, kostete das zwar Überwindung, diese konnte aber aufgebracht werden. Nur so hätten die angestrebten Ziele im schulischen Wettbewerb erreicht werden können.

„Ich habe mich dann durchkämpfen müssen. Als besonderen Genuss wie bei anderen Büchern habe ich es nicht empfunden.“ (T1)

„Man muss genauso auch andere Fächer lernen, die man nicht will. Also gehört auch das dazu. Es ist jetzt nicht spezifisch, dass man zum Lesen gezwungen wird, sondern genauso auch dass man zu Physik und Mathe gezwungen wird.“ (T2)

„Ja, ich habe jedes Buch gelesen, das ich lesen musste. ‚Musste‘ klingt so heftig, so richtig streng, aber es ist so. [...] Wie gesagt, ein paar Bücher waren ganz okay, andere wieder nicht so. Aber ich habe es trotzdem gelesen, weil ich es als wichtig empfunden habe.“ (T9)

Die wettbewerbsbezogene Lesemotivation drückt sich in der Schule so aus, dass die Lesetätigkeit gestartet und beibehalten wird und die eigenen Kompetenzen gegenüber anderen unter Beweis gestellt werden. Bessere Noten als die Mitschüler*innen oder Erfolg in anderen Belohnungssystemen werden angestrebt, unter anderem die Anerkennung von Mitschüler*innen und Lehrer*innen.

„In der Volksschule, wenn du Sticker gekriegt hast oder zum Teil auch ein Zuckerl. Also das war, wir haben da auch immer so Lesetests gehabt, wo wir zum Beispiel irgendwelche Wörter haben einfüllen müssen.“ (T6)

„Aber wenn ich ein Buch lesen muss, wie zum Beispiel diese Pflichtlektüre, dann zwingt mich das dazu, es zu lesen, weil ich mir denke, es ist wichtig für die Prüfung oder so.“ (T9)

„Wenn ich jetzt was für die Schule lesen habe müssen, habe ich das halt gelesen. Dann war irgendwie die Schularbeit dazu oder was auch immer und danach habe ich mich nicht mehr an den Inhalt erinnern können, einfach weil es mich nicht gefreut hat.“ (T11)

„Es war halt was Besonderes, obwohl es nur Lesen war. Und Literaturunterricht war halt so, ich war was Besonderes, weil ich die Einzige war, die sich dafür interessiert hat. Und das war halt mein Empfinden natürlich, ja.“ (T14)

Grundsätzlich überwiegt bei den Proband*innen die positive wettbewerbsbezogene Lesemotivation. Diese führt dazu, dass auch eine aufgetragene Lesetätigkeit gestartet und auch durchgehalten werden kann, auch wenn das Lesen keinen Genuss darstellt und man sich oftmals

dazu zwingen muss. Bereits in der Benennung dieser Kategorie wird angesprochen, dass Wettbewerb in der Schule auch demotivierend sein kann.

„Ich habe halt bei der Schulliteratur mich halt öfters überwinden müssen, es in die Hand zu nehmen. Aber hab es halt dann versucht, recht schnell durchzudrücken.“ (T5)

„Naja, ich muss doch sagen, wenn ich jetzt sage, ein Buch, das mich voll interessiert hat und ein Buch, das mich nicht interessiert hat, da habe ich das, was mich nicht interessiert hat, natürlich die Zusammenfassung gelesen. Da habe ich das so bevorzugt, muss ich ganz ehrlich sagen.“ (T6)

„Wenn es aber dann so ein Buch für die Schule ist, denke ich mir manchmal bei so 20 Seiten sogar: "Ach, nein." Einfach weil ich weiß, was dahintersteckt, die Arbeit, die was danach kommt.“ (T8)

In vielen Fällen wurde versucht eine gute Note zu erreichen, auch wenn nicht gerne gelesen wurde. Die wettbewerbsbezogene Lesedemotivation kann zum einen als ein Ablehnen der Bewertungspraktiken hinsichtlich des Lesens interpretiert werden, zum anderen kann das Bestreben, besser sein zu wollen als andere, schlicht nicht gegeben sein. In diesen Fällen hemmen der Wettbewerb und die Autorität einer bewertenden Instanz das Leseverhalten.

„Oder es sagt ja nicht wer: "Du musst das lesen." Aber es sagt einer: "Lies das, dann kommst du durch." Und du schaust halt, dass du durchkommst und liest es halt dann. Das ist halt die Eigenmotivation, die einfach da mitspielt. Und die ist halt dann nicht so groß, wenn es verlangt wird.“ (T15)

„Nein, warum soll ein Test belohnend sein? Nein. Ja gut, wenn du dann ein gutes Gefühl gehabt hast, wenn du sagst, es war ein Zweier oder ein Einser, aber nein. Nein, das gibt es nicht.“ (T6)

„Also, was, glaube ich, auch nicht richtig ist, weil soll jedem Buch die Chance geben. Aber nein, habe ich nicht. Ich habe dann so geschaut, dass ich irgendwie durchkomme und trotzdem meinen Willen durchsetze.“ (T6)

In der Schule kann sowohl wettbewerbsbezogene Lesemotivation als auch wettbewerbsbezogene Lesedemotivation festgestellt werden. Die Proband*innen dieser

Untersuchung sind aufgrund verschiedenster förderlicher Umstände allgemein lesemotivierter als viele ihrer Schulkolleg*innen. Es wäre daher zu überprüfen, wie sich der schulische Wettbewerb lesemotivational auf Schüler*innen mit geringerem Leseinteresse und niedrigerer Lesekompetenz auswirkt.

h. Schulisch-autoritär tätigkeitsbezogen lesedemotiviert

Die Proband*innen beschreiben, dass die zu lesende Literatur von der Lehrperson bestimmt wurde und Lesen in der Schule daher oft als Zwang empfunden wurde. Die folgenden Auszüge verdeutlichen das Ausmaß, wie sehr lesen in der Schule als Zwang empfunden wird.

„[...] aber wenn wer sagt: "Da, du musst das jetzt lesen", ist es halt ein bisschen Zwang von außen, dass man halt mit weniger Freude, oder wie soll man da sagen, das liest.“ (T2)

„Es klingt zwar extrem, wenn ich sage, ich fühle mich gezwungen, aber irgendwie ist es ja so. Ich muss ja lesen mehr oder weniger.“ (T9)

„Zwanghaftes Klassiker-Lesen. Schüler dazu zwingen, alte Bücher zu lesen, Dramen zu lesen, schwere Sprache zu lesen, obwohl sie generelle überhaupt nicht lesen. So als würde ich jemandem sagen: Hier, ziehe ein paar Wurzeln, obwohl du das Einmaleins nicht kannst.“ (T14)

„Es ist einfach so ein großes Widerstreben da. Also man möchte es eigentlich gar nicht, aber es wird dir aufgezwungen. Weil wenn du gute Noten, sage ich jetzt mal, haben willst, dann musst du dieses Buch lesen und es auch verstehen können. Und das ist einfach wirklich so ein Zwang.“ (T13)

„Wenn ich so Sachen lesen muss oder so, weil es verlangt wird von mir, dann ist das eher nicht so, dann kann es auch sein, dass ich mich durchquäle.“ (T15)

Diese Kategorie bezieht sich vorwiegend auf die tätigkeitsbezogene Lesemotivation. Die Proband*innen, welche das Lesen als Zwang vonseiten der Lehrer*in wahrgenommen haben, beschreiben das Leseerlebnis an vielen Stellen als schrecklich und kaum auszuhalten. Die Leseinhalte spielen in diesem Vorgang zunächst eine untergeordnete Rolle, weil das Wahrnehmen von Autorität die Tätigkeit des Lesens so negativ beeinflusst, dass der Lesestoff bei dieser Form der Demotivation zweitrangig ist. Diese These wird dadurch unterstützt, dass

viele Proband*innen angeben, dass sie ihnen aufgetragene Bücher möglicherweise gern gelesen hätten, wenn sie freiwillig von ihnen gewählt worden wären.

„Also gehen wir mal davon aus, dass ich das Buch lesen muss. Dann gehe ich erstens einmal mit einer ganz anderen Einstellung zu dem Buch ran. Ich denke mir so: Alter, mich interessiert es nicht, mich interessiert das Buch wirklich nicht.“ (T6)

„Man geht mit einem negativen Gefühl an die Sache ran, mit einer gewissen Desinteresse und das zieht sich halt durch das ganze Buch und vielleicht würde dir das Buch viel besser gefallen, wenn du es fünf Jahre später selbstständig in die Hand nimmst.“ (T5)

„Weil sobald ich gezwungen werde, was zu lesen, will ich es eigentlich automatisch nicht lesen. Weil man da dann ein bisschen die Freude von der Selbstbestimmung abgeht, ja.“ (T10)

„Und dann, sobald du, was weiß ich, jetzt zum Beispiel für die Schule. [...] Ich glaube, die Freude geht irgendwie dabei verloren. Zumindest bei mir ist es so.“ (T11)

Es wird oftmals bemängelt, dass bei der Lektüreauswahl kein Mitspracherecht und keine Auswahlmöglichkeiten gegeben gewesen seien. Die folgenden Interviewauszüge sind nur eine kleine Auswahl jener Aussagen, die zeigen, dass Mitspracherecht nicht gegeben war und sich die Schüler*innen aber Mitbestimmung bei der Lektüreauswahl gewünscht hätten.

„Da hätte ich sicher gern mehr Einfluss genommen, welche Literatur ich jetzt gelesen habe.“ (T1)

„Ich hätte ein bisschen mehr Auswahl gegeben, was man liest. Also zu einer Epoche, dass man da zwei, drei anführt mit unterschiedliche Themen, weil es muss ja jetzt nicht unbedingt ein bestimmtes Buch aus der Epoche sein, genau das lesen wir jetzt, sondern vielleicht ein bisschen mehr Auswahl dazu, dass es vom Inhalt her einfach passt.“ (T2)

„Dass man Wahllektüre ausstellt. Also zum Beispiel, da von der Epoche, da von der Epoche. Oder zwischen einer Sammlung von Büchern wählen und man sagt: Ja, am Ende vom Jahr musst du davon drei Bücher gelesen haben und bitte Lektürebericht.“ (T4)

„Dass vielleicht mehr auf die Schüler eingegangen worden ist, was wir lesen. Weil es gibt halt genug Werke und dass halt ein Lehrer nur das Werk nimmt, was ihm jetzt am liebsten ist, heißt ja nicht, dass die Schüler direkt daran Interesse haben.“ (T8)

Die Proband*innen sprechen dem Lesen nie seine Bedeutung ab und fordern nie, dass weniger gelesen werden sollte. Es werden konstruktive Vorschläge gemacht: Zum Beispiel könnten zu einzelnen Epochen Auswahlmöglichkeiten gegeben sein oder eine Mindestanzahl an gelesenen Büchern muss erreicht werden. Wie sich die Proband*innen zum Lesen gezwungen fühlten, so wurden auch die im Unterricht angewendeten Methoden als autoritär empfunden, was sich negativ auf das Leseerlebnis auswirkte. Lesen ist etwas in hohem Maße Persönliches mit subjektiven Sinnzuschreibungen und vielfältigen Identifikationsprozessen. Es wird als demotivierend empfunden, dass persönliche Meinungen zur Lektüre von der Lehrperson als falsch eingestuft werden können und Lesen in irgendeiner Form beurteilt wird.

„Jeder soll seine eigene Meinung bilden können und das dann auch reflektieren können und das war halt damals nicht der Fall. Weil nur was der Lehrer sagt, ist richtig. Und was der Schüler für Fragen hat oder für Sachen, die in dran stören und nerven oder auch zum Beispiel, dass es erlaubt ist, dass ein Schüler ein Buch abbricht aus irgendeinem Grund. Das hat es nicht gegeben.“ (T4)

„Wie gesagt, es wurde das Buch gelesen. Dann gab es eine Wiederholung mit drei Fragen zum Inhalt und ein zum Autor. Und da bin ich mir halt einfach relativ, kann ich verarscht sagen, vorkommen ab einem gewissen Punkt.“ (T5)

„Schirch! Ich glaube, da kann man irgendwie nicht so mitleben. Das ist nicht so diese, das ist als würde man irgendwelche Zahlen oder so auswendig lernen. "Setz dich hin und machst es halt, weil du es machen musst."“ (T11)

„Der Druck. Der Druck, der was eben da ist. In der Schule ist es so, du musst das lesen und du hast irgendeine Aufgabe dazu. Und beim Lesen denke ich dann immer an die Aufgabe und vergesse mich total in das Buch so einzufühlen, wie ich das normal tun würde.“ (T8)

„Aber so zum Beispiel Mitspracherecht, was gelesen wird, gab es gar nicht. Und Mitspracherecht, wie es behandelt wird, gab es auch nicht. Also wie gesagt, man hat es versuchen können, aber man wurde eben recht schnell abgewürgt, weil die Lehrerin jetzt natürlich andere Dinge vorhatte.“ (T15)

Bezüglich der tätigkeitsbezogenen Lesemotivation kann festgehalten werden, dass sich Autorität in allen Bereichen des Lesens im schulischen Kontext als demotivierend auswirkt. Fehlendes Mitspracherecht bei der Auswahl der Literatur verunmöglicht ein positives

Leseerlebnis oft von vornherein. Diese tätigkeitsbezogene Lesedemotivation hat den Zwang, Etwas lesen zu müssen, als Ursprung. Die Lesetätigkeit wird durch fehlerkonzipierte Unterrichtsmethoden, die eigene Meinungen nicht wertschätzend aufgreifen, und Beurteilungen gehemmt. Von geringerer Bedeutung ist die gegenstandsbezogene Lesedemotivation. Als gegenstandsbezogen lesedemotivierend werden vor allem nicht altersadäquate Inhalte genannt.

„Mir war es damals noch für das Alter, ich war 13, 14, war es mir zu hart zum Lesen. Ich habe, da bin ich nicht, ich war da noch voll verkindlicht und da hat es das Schreckliche da noch alles für mich gegeben und bis man da mal in dem ganzen Ding reingefunden hat, geschichtlich und wie das wirklich abgegangen ist. Das war halt für mich damals bisschen so Horrorgeschichte und ja.“ (T4)

„Erstens einmal, ich weiß nicht, ob da einfach der Lehrplan schuld ist, aber halt eben Bücher, die für ungefähr und jetzige Gehirnkapazität möglich sind auch zum Aufarbeiten.“ (T7)

Darüber hinaus werden zahlreiche Beispiele genannt, die nicht dem eigenen Geschmack der Proband*innen entsprochen haben. Wie bereits beschrieben, wurde die Lektüre in vielen Fällen bereits abgelehnt, bevor sie unvoreingenommen oder im besten Falle neugierig und lesemotiviert, von einer Lehrperson kompetent begleitet, gelesen werden hätte können. Das wird aber verhindert, wenn in der Schule autoritäre Strukturen vorherrschen.

i. Fremdbestimmt lesedemotiviert durch Deadlines

In Verbindung mit dem Lesezwang in der Schule werden im Besonderen zeitliche Vorgaben genannt, sogenannte Deadlines. Durch ein fixes Datum, bis zu dem eine gewisse Menge oder ein ganzes Buch gelesen werden müssen, entsteht ein Druck, der sich motivational negativ auf die Lesetätigkeit auswirkt.

„Ich glaube das Problem, das was in der Schule häufig der Fall ist, dass man zum Lesen gezwungen wird von der Lehrperson und dass es dann eben heißt: „Bis zu dem Termin bitte das Buch oder die Geschichte gelesen haben.“, und damit irgendwie so ein Zwang entsteht und die Lust vielleicht eher verschwindet oder vergeht.“ (T1)

„Ja, glaub ich schon, weil erstens, das war eine Bücherliste und zweitens, es ist halt immer so ein Druck dabei. Weil es heißt dann, ja, bis zum 29. August musst das lesen, jetzt blöd gesagt. Aber bis da und dahin musst du es lesen. Und du musst es aber gelesen haben. Und da fährt der Zug drüber. Und deshalb, das kann, desto weiter die Zeitspanne ausläuft, desto mehr Spielraum hast, aber wenn es halt stressig ist.“ (T6)

„Weil es immer Deadlines gegeben hat, also bis ich wann ich es fertig gelesen haben muss. Und du musst Zeit finden und ich muss vielleicht auch die Zeit opfern, die ich eigentlich für Bücher brauchen täte, die ich gerne habe. Genau, das war immer so anstrengend.“ (T7)

„Und man geht auch natürlich an die Sache, an das Buch oder an den Text oder was immer es ist anders ran als wie: "Da hast jetzt vierhundert Seiten, die du in einer Woche gelesen haben musst und viel Spaß damit." (T10)

Wenn eine Deadline festgeschrieben ist, führt dies zu Druck und Stress. Auch kann die Knappheit zeitlicher Ressourcen eine Rolle spielen. Die extrinsische Lesedemotivation entsteht durch die Fremdbestimmung bei der Vorgabe eines einzuhaltenden Termins. Nachdem dieser Thematik in der empirischen Untersuchung nicht gezielt nachgegangen wurde, wird aus den Interviews nicht eindeutig klar, welche spezifischen Lesemotivationen eine Deadline negativ beeinflusst. Durch den temporalen Aspekt ist aber eine andere Wirkweise der Lesedemotivation gegeben als in den anderen Kategorien.

j. Das Internet als neue literarische Sozialisationsinstanz

Unerwarteterweise, ohne Berücksichtigung im Interview-Leitfaden wurde das Internet mehrfach als Einflussgröße genannt. Die Proband*innen nutzen das Internet vor allem, um sich über Bücher zu informieren und in weiterer Folge eine Lektüreauswahl treffen zu können.

„Manchmal schaue ich auch im Internet nach, was gerade Bestseller oder so sind.“ (T4)

„Und dann schaue ich halt auch so, weiß ich nicht, sage ich jetzt einmal, auf Amazon, wenn ich das Buch suche, dann schaue ich, was sind andere Buchvorschläge.“ (T10)

„Je nachdem, was interessant klingt und lese mir halt den Klappentext durch und schaue meistens dann online dann so, keine Ahnung: 100 besten Bücher von 2017 oder so. Oder was ist gerade Bestseller?“ (T10)

„Hmm, indem ich mir hauptsächlich Bewertungen durchlese von den Büchern, wo ich mir denke. [...] Aber eben, was die Menschen halt irgendwie dazu sagen, ob das jetzt wirklich lesenswert ist oder nicht. (T9)

Wie am letzten Beispiel deutlich wird, ist das Internet eine soziale Einflussgröße, weil man im Austausch mit anderen Personen oder einer Gruppe an Menschen mit unterschiedlichen Intentionen steht. Im Besonderen konnte bei einer Teilnehmer*in eine soziale Lesemotivation verzeichnet werden, welche sich nicht nur auf das Einholen von Informationen zu Büchern beschränkt, sondern klar auf die eigene Lesetätigkeit gerichtet ist. Dieses Attribut ist konstitutiv für alle Formen der Lesemotivation.

„Finde ich macht schon einen Unterschied, doch, weil du trotzdem nochmal darauf achtest. Weil so gebe ich das Buch dann in den Schrank und denke mir so: Nein! Und so wirst trotzdem noch einmal geweckt nachzudenken: Hey, warum hat es mir eigentlich nicht gefallen? Vielleicht sollte ich doch noch weiterlesen, wenn es jetzt 300 Seiten hat.“ (T6)

„ [...] aber wenn dann irgendein Tipp, wenn ich was lese, ich weiß nicht, auf Facebook oder sonst irgendwo, und die schreiben: „Hey, das ist aber echt gut.“ Und dann denk ich mir schon nochmal: Geh, fängst nochmal an, ja.“ (T6)

Wenig überraschend werden über das Internet nicht nur Informationen zu Inhalten von Büchern gesammelt, sondern diese dort auch gekauft.

„Hauptsächlich über das Internet.“ (T8)

„Und halt durch das Internet zum Teil.“ (T15)

Das Internet stellt spezielle Inhalte parat, welche zum Teil in dafür gebildeten Communitys behandelt und tradiert werden.

„Teilweise nach, also sehr viele Sachen habe ich gelesen, weil ich davor zum Beispiel solche Web Series geschaut habe, wo halt so Literatur auf eine moderne Art und Weise eben interpretiert wird. Und dann die Geschichte finde ich voll cool und das einfach, oder auch ich suche im Internet hin und wieder Listen von Klassikern, die man vielleicht gelesen haben sollte und ja.“ (T7)

„Ich tue auch Mangas lesen, also ich habe japanische Comics. Dann ältere Science Fictions lese ich gerne. Creepypasta lese ich gerne.“ (T4)

Web Series und Creepypasta sind exemplarische Inhalte, welche konkret an das Internet geknüpft sind und die im Kontext der literarischen Sozialisationsinstanz Internet konkrete Auswirkungen auf das Leseverhalten dieser Personen haben.

Das Internet als literarische Sozialisationsinstanz ist ein nicht vorhergesehener Erkenntnisgewinn dieser Diplomarbeit. Es bräuchte weitere Studien, welche die für das Internet spezifischen Inhalte ebenso in den Fokus nehmen, wie auch das exakte soziale Online-Verhalten im Austausch von Informationen zu literarischen Texten.

3. Interpretation der Forschungsergebnisse

Die Ergebnisse der empirischen Untersuchung wurden im Überblick der Codierungshäufigkeiten und der inhaltlichen Bedeutungskategorien präsentiert. Die Interviewinhalte, die für das Forschungsinteresse relevant sind, wurden vor dem Hintergrund der theoretischen Auseinandersetzung gruppiert und beschrieben. Die Ergebnisse werden nun beziehend auf die Forschungsfragen interpretiert. Die Befragten können uneingeschränkt als Leser*innen bezeichnet werden und die Ergebnisse sind vor diesem Hintergrund zu betrachten. Daraus ergibt sich auch die Möglichkeit, Aspekte funktionierender literarischer Sozialisation für eine zukünftige Verbesserung der Leseförderung aufzuzeigen. Aus allen Bereichen der intrinsischen und extrinsischen Lesemotivationen konnten Formen nachgewiesen werden. Die Häufigkeiten der jeweilig codierten Gruppen wurden ausgewiesen und geben innerhalb der jeweiligen literarischen Sozialisationsinstanz Einblicke in die motivationalen Grundlagen einer Lesetätigkeit. Aufgrund der inhaltlichen Qualität der Informationen aus den Interviews und auf der Grundlage der fachtheoretischen Aufarbeitung wurden Einflüsse sowohl als lesemotivierend als auch als lese-demotivierend klassifiziert.

In den Interviews wurden mit Familie, Schule und Freunde alle für das Lesen relevanten Sozialisationsinstanzen von den Proband*innen angegeben. Auch das Ausmaß des Einflusses entsprach im Wesentlichen dem in der Fachliteratur beschriebenen. Familie ist sicherlich die einflussreichste literarische Sozialisationsinstanz, auch weil sie sehr früh im Leben einer Leser*in einwirkt und das in Form der Eltern auf eine sehr eindringliche Weise. Das Vorlesen wird als erster Kontakt mit Literatur gesehen und darauf teils nostalgisch zurückgeblickt. Bücher waren in den Familienhaushalten der Proband*innen immer vorhanden, ohne eine direkte Lesemotivation auszulösen, aber doch war dieser Einfluss präsent und der Stellenwert des Lesens in der Familie wurde als groß beschrieben. Die ungesteuerte Leseförderung in der Familie wird oft nicht als solche wahrgenommen, ebenso ist es schwierig einzelne Lesemotivationen innerhalb dieser literarischen Sozialisationsinstanz zu verorten. Der soziale Umkreis der Familie erzeugt eine soziale Lesemotivation und die Proband*innen fühlen sich in der Familie durch das Lesen sozial eingebunden. Die langfristige literarische Sozialisation innerhalb der Familie gründet auf den kurzfristig wirksamen sozialen Lesemotivationen. Familie wirkt hierbei vielfältig und vor allem regelmäßig auf das Leseverhalten ein. Es wird als schön empfunden, dass sich jemand mit einem beschäftigt. Einzelne Personen oder die Familie als Gruppe können eine besondere Position in der literarischen Sozialisation eines Menschen einnehmen. Nachdem im Kindesalter vorgelesen wurde, wurden die Proband*innen auch danach in ihrer literarischen Sozialisation von familiärer Seite begleitet. Am Vorlesen kann eine Feminisierung des Lesens (sh. Kapitel C.II.2, Seite 41) teilweise nachvollzogen werden, weil tatsächlich fast ausschließlich Mütter vorlesen. Auch das spätere gemeinsame Lesen mit Eltern und Geschwistern führt zu sozialer Lesemotivation. Es werden Gespräche über Bücher geführt und die Eltern sind stolz auf die Leseleistungen ihrer Kinder. Bücher nehmen einen wichtigen Rang ein im familiären Alltag und durch das Lesen kann am Familiengeschehen teilgenommen werden, was als schön empfunden wird. Lesen führt in der Familie zu sozialer Anerkennung, die extrinsisch zum Lesen motiviert. Die soziale Lesemotivation der Familie kann als die entscheidende Einflussgröße in der Entwicklung der Proband*innen zu Leser*innen festgehalten werden.

Die große Bedeutung der Schule als literarische Sozialisationsinstanz liegt primär in der Aneignung der Fertigkeit des Lesens. Die Proband*innen bringen die Schule wenig in Verbindung mit der eigenen literarischen Entwicklung. Literatur und Lesen werden von den Proband*innen als gänzlich getrennte Felder betrachtet, weil ihrer Meinung nach Literatur ausschließlich in der Schule vorkomme und privat Gelesenes prinzipiell nicht Literatur sei. Das

schulische Heranführen an und die Behandlung von Literatur, die nach literaturwissenschaftlichen Gesichtspunkten und gesellschaftlicher Bedeutung als klassisch lesenswert erachtet werden kann, wird selten als bereichernd erlebt. Vielmehr wird lediglich Verständnis gezeigt dafür, dass Literatur im Deutschunterricht behandelt werden muss. Literarische Klassiker werden von manchen geduldet, gelten bei den meisten Proband*innen aber als furchtbare Erinnerung der Schulzeit. Auf die Lesemotivation kann sich Schule sowohl positiv als auch negativ auswirken. Intrinsische sowie extrinsische Lesemotivationsformen werden in der Schule hervorgerufen. Die Proband*innen fühlen sich in der Schule zum Lesen gezwungen, was zu tätigkeitsbezogener Lesedemotivation führt. Es ist die Lesehandlung selbst, die als Qual empfunden wird. Die Autorität bei der Lektüreauswahl und die einzuhaltenden zeitlichen Fristen sind es, die dazu führen, dass die Erlebnisqualität beim Lesen stark beeinträchtigt wird. Es ist nicht ausschlaggebend, welches Buch zu lesen ist, vielmehr entsteht die tätigkeitsbezogene Lesedemotivation durch die Lesespflicht. Die Fremdbestimmung kann in der Schule als negativ für die Lesemotivation benannt werden. Die Lektüre würde ganz anders erlebt werden, wenn die Möglichkeit einer autonomen Entscheidung gegeben wäre. Mitspracherecht bei der Bücherauswahl ist selten gegeben, würde aber vonseiten der Schüler*innen verlangt werden. Darüber hinaus wird auch die Unterrichtsmethodik vielfach als autoritär empfunden. Literatur wird unter einem Teil der Schüler*innen als das Lesen verstanden, zu dem man in der Schule gezwungen wird. Es werden kaum Wahlmöglichkeiten zwischen Büchern gegeben. Als einzige literarische Sozialisationsinstanz weist Schule somit auch demotivierende Aspekte auf. Lesedemotivationen treten im schulischen Kontext sogar häufiger auf, als es positive Lesemotivationsformen tun. In den Vorstellungen der Proband*innen für besseren Literaturunterricht ist der Ausbau der Autonomie der zentrale Punkt. Vor allem in der Auswahl der zu lesenden Werke aus einem Literaturkanon verlangen sie nach Mitspracherecht. Dabei sollen nicht die großen Klassiker vermieden werden, sondern bewusste Entscheidungen für diese Werke ermöglicht werden. Des Weiteren sind auch in der Aufarbeitung und in der Bewertung autoritäre Methoden in hohem Maße demotivierend. Es gilt ein subjektiv positives Leseerlebnis mit persönlichen Sinngebungen, Geschmäckern und Identifikationsprozessen zu fördern und somit tätigkeitsbezogene Lesemotivation zuzulassen. Weniger von Bedeutung ist eine gegenstandsbezogene Lesedemotivation, nicht altersadäquate Lektüreaufträge sind hier als Beispiel zu nennen. Es werden keine typischen geschlechterspezifischen Inhalte oder Genres als demotivierend genannt. Die von den Schüler*innen geringgeschätzte Literatur wird lediglich aufgrund des Zwanges sie zu lesen abgelehnt. Durch das negative Erlebnisempfinden beim Lesen kommt die tätigkeitsbezogene

Lesedemotivation so viel stärker zum Tragen als die gegenstandsbezogene Lesedemotivation. Ebenfalls negativ auf die Lesehandlungen wirken sich zeitliche Fristen aus, weil unter Druck und fremdbestimmt gelesen werden muss. Deadlines rufen extrinsische Lesedemotivationsformen hervor. Die exakten extrinsischen, demotivationalen Wirkungsweisen durch zeitliche Vorgaben gälte es noch zu überprüfen.

In der Schule wird eine wettbewerbsbezogene Lesemotivation initiiert. Schüler*innen, die auch privat lesen, identifizieren sich damit, bessere Leser*innen zu sein als ihre Klassenkamerad*innen. Des Weiteren wird wettbewerbsbezogene Lesemotivation in der Schule generiert, weil schulische Ziele erreicht werden sollen. Noten gelten genauso als angestrebte Referenzen wie auch die Anerkennung durch Lehrende und Mitschüler*innen. Die extrinsische wettbewerbsbezogene Lesemotivation fällt bei den Leser*innen jedoch weit geringer aus als andere private Lesemotivationsformen, weil sie sich, das Lesen betreffend, nicht besonders anstrengen müssen. In der Schule kann sie auch negativ ausgeprägt sein, wenn der Wettbewerb in der Klasse zu Hemmungen führt und Benotung nicht als belohnend empfunden oder grundsätzlich abgelehnt wird. Diese These lässt sich durch zahlreiche Belege aus der Motivationsforschung unterstützen, war aber für die Proband*innen dieser Untersuchung weniger relevant, weil diese stark privat lesemotiviert waren und sind.

Von großer sozialisatorischer Wirkung generell sind Vorbilder und Begleiter*innen. Hinsichtlich der literarischen Lesesozialisation sind es meist Lehrer*innen und Familienmitglieder, die einen großen Einfluss auf die Lesemotivation Jugendlicher haben. In einer solchen Beziehung sind Vertrauen, Sympathie sowie gegenseitige Zuneigung gegeben und es werden Gespräche geführt, die Literatur und Lesen zum Gegenstand haben. Auch ist das Vertrauen gegeben, dass die Bezugsperson qualitativ hochwertige Lektüretipps gibt. Der Effekt dieser Agent*innen literarischer Sozialisation geht über die soziale Lesemotivation, das Streben nach Anerkennung, und die soziale Eingebundenheit hinaus. Sie fördern den Umgang mit Literatur und sind oft verantwortlich für das Entdecken eines breiteren Spektrums an Literatur. In der Familie werden Begleiter*innen der eigenen literarischen Entwicklung ebenso wie deren Affinität zu Büchern als gegeben und üblich angesehen. Es ist vorstellbar, dass Modelllernen in diesem Zusammenhang eine relevante motivationale Funktion einnimmt, d.h. dass Kinder und Jugendliche ihre Bezugspersonen und deren Leseverhalten nachahmen. In der Schule hingegen können Lehrer*innen, denen die Sympathie ausdrücklich zugesprochen wird, zu regelrechten Vorbildern werden. In weiteren Studien könnte das spezifische motivationale Wirkungsfeld von Vorbildern, Begleiter*innen und Idolen in unterschiedlichen Altersstufen

weiter untersucht und differenziert werden. Als literarische Sozialisationsagenten haben sie innerhalb der Sozialisationsinstanzen höchsten Einfluss auf das dauerhafte Leseverhalten.

Ebenso verhält es sich mit Freunden, mit denen von einigen Befragten Bücher getauscht wurden, was als literarischer Einfluss gewertet werden kann. Der wichtigste leseemotionale Aspekt unter Freunden ist aber die soziale Lesemotivation. Freunde lösen in der Lesebiographie die Familie als wichtigste außerschulische literarische Sozialisationsinstanz mit fortschreitendem Alter oft ab. Wie in der Familie sind es auch mit Freunden die Gespräche über Bücher, die eine Leser*in Teil einer Gruppe sein lassen. Gemeinsame Interessen und Empfindungen werden ausgetauscht und man interessiert sich für seine Mitmenschen und deren Lesevorlieben. Familie und Freunde wurden ausschließlich als lesemotivierend erwähnt. Dieser Umstand gründet möglicherweise auf der Tatsache, dass diese Sozialisationsinstanzen keine gesteuerte Leseförderung umzusetzen versuchen und die soziale Lesemotivation die mit Abstand wichtigste Lesemotivationsform dieser Sozialisationsinstanzen ist.

Viele Proband*innen lesen, weil sie in Büchern Zuflucht suchen. Diese tätigkeitsbezogene Lesemotivation führt ein positives Leseerlebnis herbei, das Druck und Stress des alltäglichen Lebens vergessen lässt. Es ist rein die erlebnisbezogene Tätigkeit des Lesens, welche hierbei Lesemotivation herbeiführt. Dieses Eintauchen wird somit nicht schlicht als Zeitvertreib ausgeübt. Zu diesem Zweck könnte beispielsweise auch gegenstandsbezogen motiviert gelesen werden. Zum Zwecke der Verbesserung der Lesekompetenz lesen die Proband*innen schon sehr lange nicht mehr. Zurückblickend auf Kindheit und Jugend stellte Lesen für die Proband*innen nie ein Problem dar. Es wird als wichtig erachtet, die literarischen Kompetenzen durch das Lesen zu entwickeln und des Weiteren wird im Lesen die Möglichkeit gesehen, sich Allgemein- und Fachwissen aneignen zu können sowie die eigene Persönlichkeit entwickeln zu können. Dieser Kern der extrinsischen, leistungsbezogenen Lesemotivation ist von den Leser*innen so in ihren Wertekanon integriert, dass Lesen aus dieser Motivation heraus als selbstbestimmt betrachtet wird. Das stark ausgeprägte Leser*innen-Selbstbild der Proband*innen bestätigt die Annahme, dass es sich um eine Gruppe an Proband*innen handelt, welche eine ausgeprägte habituelle Lesemotivation aufweisen und für die Lesen einen wichtigen Platz im Leben einnimmt. Dementsprechend stark sind die Leser*innen intrinsisch lesemotiviert. Die gegenstandsbezogene und tätigkeitsbezogene Lesemotivation sind in einer solchen Intensität ausgeprägt, dass eine Zuschreibung zu einer literarischen Sozialisationsinstanz oft nur mehr schwer möglich ist, aber die ursprünglichen Lesemotivationsgrundlagen und somit die Entwicklung hin zu Leser*innen konnten aufgezeigt

werden. Eine starke habituelle Lesemotivation lässt sich daran festmachen, dass viel in der Freizeit gelesen wird. Das bestätigt die Annahme, dass sich langfristiges, häufiges Lesen in Kindheit und Jugend vor allem auch dann ausprägt, wenn in dieser Zeit viel privat gelesen wird. Das Lesen in der Schule bringt keine Leser*innen hervor. Es kann aber das persönliche Interesse zu lesen mitunter stärken oder hat keinen großen Einfluss auf das Leseverhalten. In einer Leser*innenbiographie werden engagierte Leser*innen durch ein Mosaik an intrinsischen und extrinsischen Lesemotivationen zum Lesen und Verstehen komplexer Inhalte bewogen. Die Lesemotivationen werden aber zum größten Teil von außerschulischen literarischen Sozialisationsinstanzen angeregt. Versuche vonseiten der Lehrperson, Lesemotivation zu generieren, scheitern oft daran, dass sie autoritär vorgegeben werden und im Korsett einer Beurteilungsschablone bearbeitet werden. Der Beitrag der Schule zu engagiertem Lesen beschränkt sich oft auf die Vermittlung der technischen Fähigkeiten des Lesens und sollte sich daher an literarischen Sozialisationsinstanzen orientieren, aus denen ungesteuert Leser*innen hervorgehen. Keineswegs soll das bedeuten, dass Literaturdidaktik und Leseförderung ungesteuert sein sollen. Vielmehr ist es notwendig, dass sich die Schule der Lesemotivationsformen bedient, die innerhalb anderer literarischer Sozialisationsinstanzen Leser*innen hervorbringen. Grob vereinfacht sind das die soziale und die tätigkeitsbezogene Lesemotivation mit hohem emotionalen Involvement.

Das Internet wurde als weitere Sozialisationsinstanz registriert und bezüglich seiner lesemotivationalen Wirkung analysiert. Primär dient es zur Auswahl und zur Beschaffung von allen Formen von Lesestoffen. In dieser Funktion nehmen die Nutzer*innen des Internets soziale Positionen ein, weil es zum Austausch mit anderen kommt und Bewertungen und Kommentare die Leser*innen beeinflussen. Das gilt im Speziellen für Literaturformen, die in einschlägigen Foren und Webseiten verbreitet werden, und über die sich die Leserschaft auch online austauscht. Web Series und Creepypasta sind Beispiele dafür. Eine solche Community kann zu einer Peergroup werden, welche als literarische Sozialisationsinstanz wirksam werden kann und in der soziale Lesemotivation ihren Ursprung haben kann. Bei der Vielfalt der Nutzungsmöglichkeiten des Internets und seiner sozialen Plattformen, müsste ein Studiendesign zu diesem spezifischen Thema angewendet werden. Der Literaturunterricht sollte literaturrelevante Webseiten in ihrer Vielfalt und den Online-Vertrieb mit seinen Bewertungs- und Kommentarfunktionen miteinbeziehen, um dort fußende – soziale – Lesemotivation herbeizuführen.

4. Limitationen und Ausblick

Aufgrund des Forschungsdesigns und der Auswahl der Proband*innen ergeben sich wie in jeder Studie einige Einschränkungen bezüglich der Generalisierbarkeit der Forschungsergebnisse. Es handelt sich bei den Proband*innen um Germanistik-Studierende des ersten und zweiten Semesters, die auch in ihrer Schulzeit lesekompetent und leseinteressiert waren. Als Herausforderung in der Durchführung der Untersuchung hat sich gezeigt, dass der Fokus der Forschung immer wieder auf das Mediensystem Literatur gerichtet werden musste. Lesen im Allgemeinen stellt für die Proband*innen etwas derart Wichtiges dar, dass sie gerne über alle Facetten des Lesens sprechen wollten und Literatur eine unliebsame Unterrichtssparte zu sein schien. Der untersuchten Gruppe kann zugesprochen werden, dass sie vielfältige leseförderliche Umstände erfahren hat, die sie zu Leser*innen werden ließ. Für viele Schüler*innen, die nicht in dieser Form gefördert wurden, können daher die Ergebnisse dieser Arbeit nicht gelten.

Gezwungenermaßen konnte kein Blick auf Unterrichtskonzepte und ihre lesemotivationalen Ergebnisse geworfen werden. Zur Beurteilung schulischer Leseförderung müsste eine komplexere methodische Herangehensweise gewählt werden, die im Idealfall mit einer anderen empirischen Erhebung zu den dadurch ausgelösten Lesemotivationen verknüpft werden könnte. Um sich die verschiedenen Lesemotivationsformen in der Leserförderung nützlich machen zu können, müsste die Motivationsforschung in die Leseforschung integriert werden. Hier (für die schulische Leseförderung) wären Unterrichtsbeobachtungen oder Videostudien des Unterrichtsgeschehens, die allerdings sehr zeit- und ressourcenintensiv sind und die Ergebnisse durch die Art der Erhebung auch wieder verfälschen können, ergänzt durch empirische Erhebungen auf Schüler*innenseite, sinnvoll. Hinsichtlich der literarischen Sozialisation böten sich Längsschnittstudien an, welche auf einzelne literarische Sozialisationsinstanzen eingegrenzt werden könnten. In jedem Fall könnten einzelne Kohorten besser betrachtet werden, um gezieltere Ergebnisse für die strukturierte Leseförderung zu erreichen. Die isolierte Betrachtung einzelner literarischer Sozialisationsinstanzen würde eine methodische Herausforderung darstellen. Die Leseleistung könnte in solchen Überlegungen eine kleinere Rolle für die Leseforschung einnehmen, als es bisher der Fall war. Zwar hat die Leseleistung natürlich Auswirkungen auf die Lesemotivation, wie am Modell des engagierten Lesens aufgezeigt wurde, aber für die habituelle Lesemotivation sind andere Einflussparameter entscheidender. In dieser Hinsicht könnte auch eine wissenschaftlicher Vergleich mit Nicht-

Leser*innen und deren literarischer Sozialisation und Lesedemotivationsformen angestellt werden.

Hinsichtlich der literarischen Sozialisationsinstanzen könnte sich eine Motivationstheorie, welche das modellhafte Lernen in den Fokus nimmt, als vielversprechend erweisen. Vorbilder in Freund*innen, Familienmitgliedern, Lehrer*innen oder das Vorhandensein von Büchern in Klassen oder im familiären Umfeld könnten lese motivational so möglicherweise besser erklärt werden.

Zu den sozioökonomischen und soziokulturellen Hintergründen der Proband*innen reicht zum einen die Anzahl der Proband*innen nicht aus, um repräsentative Schlüsse zuzulassen und auch wären die sensiblen Daten zu diesem Thema mit diesem Forschungsdesign zu vage geblieben, um etwaige Auswirkungen innerhalb der familiären Sozialisationsinstanz zu beleuchten. Weitere Untersuchungen könnten unterschiedliche Gruppen in den Fokus nehmen und dabei Migration und Gender aussagekräftig in die Studie miteinbeziehen. Dreizehn weiblichen Teilnehmer*innen standen lediglich zwei männliche gegenüber, daher ließen sich bezüglich der Proband*innen keine geschlechterspezifischen Unterschiede erkennen. Innerhalb der Sozialisationsinstanz Familie konnte aufgezeigt werden, dass die Mütter ihren Kindern vorlesen und in diesem Kontext tatsächlich von einer Feminisierung des Lesens gesprochen werden kann. Ein Bild des geschlechterspezifischen, motivationalen Einflusses auf Heranwachsende im mehrschichtigen Handlungsfeld Literatur könnte in einer darauf abzielenden Studie detailreich gezeichnet werden.

E. Fazit

Aus den Ergebnissen dieser Arbeit können zusammenfassend verschiedene Schlussfolgerungen gezogen werden. Die Lesemotivationsformen in ihren zahlreichen Ausprägungen wurden innerhalb der literarischen Sozialisationsinstanzen festgemacht. Die beiden Forschungsfelder wurden verknüpft und so konnten die Lesemotivationsformen in den Lesebiographien der Proband*innen nachgezeichnet werden. Die literarischen Sozialisationsinstanzen konnten hinsichtlich ihrer Einflüsse so tiefergehend beschrieben und die motivationalen Gründe für die Entwicklung zur Leser*in aufgezeigt werden.

Als einflussreichste literarische Sozialisationsinstanz konnte die Familie bestätigt werden. Sie bildet die bedeutendste Grundlage für Lesemotivation. In ihr fühlen sich die Heranwachsenden sozial eingebunden und die soziale Lesemotivation hat hier ihren zentralen Ursprung. Die soziale Lesemotivation ist auch die vorherrschende Lesemotivation innerhalb der literarischen Sozialisationsinstanz Freunde. Es hat sich herausgestellt, dass die soziale Lesemotivation einer der beiden entscheidenden Parameter für eine positive literarische Sozialisation und das Hervorbringen von Leser*innen ist. Konkret wird die soziale Lesemotivation hervorgerufen, weil die Heranwachsenden die Anerkennung ihrer Eltern, Geschwister, Großeltern und Freunde anstreben und sich in Gesprächen als Teil einer Gemeinschaft fühlen.

Neben der sozialen Lesemotivation ist die tätigkeitsbezogene Lesemotivation die zweite entscheidende Lesemotivationsform für die Ausprägung einer habituellen Lesemotivation, häufiges Lesen und die Hervorbringung von Leser*innen. Die tätigkeitsbezogene Lesemotivation tritt auf, wenn die Lesehandlung als positives Erlebnis empfunden wird. Beim Lesen tauchen die Leser*innen in fiktionale Welten ein, in denen sie sich mit Figuren identifizieren, Geschichten gespannt verfolgen und von der Ästhetik der Schreibweise an das Buch gefesselt werden. Leser*innen fühlen sich während der Lesehandlung emotional stark involviert und erleben das Gelesene im wahrsten Sinne des Wortes.

Es kann festgehalten werden, dass diese beiden wichtigsten Lesemotivationsformen innerhalb langjähriger, privater literarischer Sozialisation herbeigeführt werden. Die literarische Sozialisationsinstanz Schule scheint keinen Beitrag dafür leisten zu können, Schüler*innen für das Lesen literarischer Texte zu begeistern. Die leistungsbezogene und wettbewerbsbezogene Lesemotivation – Lesen zur Steigerung der eigenen Lesekompetenz bzw. für gute Noten – treten seltener auf und vermögen im Prozess der literarischen Sozialisation daher keine

tragenden Rollen einzunehmen. Lediglich Leser*innen, die ohnehin schon als Vielleser*innen gelten können, scheinen weiterhin belesener als andere sein zu wollen und lesen daher mehr. Diese sind es auch, bei denen von engagierten Leser*innen die Rede sein kann. Die dafür notwendige, grundlegende Lesebereitschaft gründet aber auf der außerschulischen literarischen Sozialisation.

Nun ist es natürlich auch ein Ziel des Literaturunterrichts, Schüler*innen langfristig zum Lesen literarischer Texte zu bewegen. Es zeigt sich aber, dass diese löblichen Absichten entweder im Sand verlaufen oder sogar das Gegenteil bewirken können und die Literatur für die Schüler*innen möglicherweise verderben, es können sich Lesedemotivationen ausbilden. Im Kontext von Schule auftretender Wettbewerb sowie die in der Unterrichtspraxis vorherrschende Autorität mangels fehlender Individualisierungsbemühungen führen zu einer Demotivation für das Lesen. Das Lesen vorgegebener Bücher und Texte, ohne bei der Auswahl selbst mitwirken zu können, wird als Qual empfunden. Es ist besonders wichtig, dass es aber nicht die Inhalte literarischer Texte sind, die lesedemotivierend wirken. Diese würden gegenstandsbezogen lesedemotivieren. Es ist die tätigkeitsbezogene Lesedemotivation, hervorgerufen durch schulische Strukturen, welche das Leseerlebnis intensiv negativ beeinflussen. Auch das Setzen von Deadlines durch die Lehrperson, beispielsweise bis wann ein Buch gelesen werden muss, lesedemotiviert die Schüler*innen enorm, weil es eine konkrete Form der Fremdbestimmung darstellt.

Es sind die Kernelemente der Motivationsforschung, Autonomie, Kompetenzerleben und soziale Eingebundenheit, die in der schulischen Umsetzung zu oft nicht bedacht werden. Es müssen Auswahlmöglichkeiten von literarischen Texten gegeben sein, die dem Niveau der Schüler*innen entsprechen. So können Schüler*innen einen Sinn im Lesen und in der Aneignung von Literatur erkennen. Hierfür müssen sie für die Rezeption literarischer Texte zwar auf ein gewisses germanistisches Handwerkszeug und Kontextwissen ohne Zweifel zurückgreifen können. Dazu muss jedoch altersadäquat und leser*innenorientiert befähigt werden. Literatur kann vielfältig erarbeitet werden unter Zuhilfenahme zahlreicher Medien und literarischer Überarbeitungen unterschiedlicher Genres und pädagogischer Herangehensweisen. So kann auch die literarische Sozialisationsinstanz Schule Lesemotivationsformen generieren und langfristig ihren Beitrag zu erfolgreicher literarischer Sozialisation der Schüler*innen leisten.

Einen großen Einfluss auf die jungen Menschen haben Begleiter*innen und Idole, sie sind für die literarische Sozialisation besonders bedeutsam und können aus allen literarischen Sozialisationsinstanzen hervortreten. Einzelne Familienmitglieder, besondere Freund*innen oder Lehrer*innen nehmen diese Rolle ein. Diese Begleiter*innen in der literarischen Sozialisation rufen nicht nur soziale Lesemotivation hervor, sondern beeinflussen auf vielfältigere Weise. Sie dienen als Lesevorbilder, denen nachgeeifert wird. Lesetipps werden von ihnen gerne angenommen und ihre Meinungen zu Büchern werden geschätzt. Lehrer*innen in dieser Funktion kommt eine besondere Verantwortung zu, weil sie in dieser Rolle in einer bemerkenswerten Beziehung zu ihren Schüler*innen stehen.

Unerwarteterweise hat sich das Internet als neue literarische Sozialisationsinstanz hervorgetan und zwar als Ursprung einer Art sozialer Lesemotivation, weil über das Internet mit anderen Leser*innen ein Austausch über literarische Texte stattfinden kann. Oftmals werden für das Internet typische Textsorten online diskutiert und auch der Onlinevertrieb versucht in Form von Kommentaren und Bewertungen, den Menschen als soziales Wesen zu erreichen.

Für die Beantwortung des Forschungsinteresses dieser Arbeit wurden grundsätzlich drei Forschungsstränge, die Selbstbestimmungstheorie, die Lesemotivationsforschung und die literarische Sozialisationsforschung, zusammengeführt. Ihre Grundsätze und Komponenten konnten aufeinander abgeglichen und überprüft werden und ermöglichten theoretisch fundierte Ergebnisse. Die gezogenen Schlüsse veranschaulichen auch die Schnittmengen dieser drei Paradigmen. Es kann final festgehalten werden, dass die wichtigsten motivationalen Grundlagen für eine positive literarische Sozialisation Autonomie, soziale Eingebundenheit, die soziale Lesemotivation, die tätigkeitsbezogene Lesemotivation und ein starkes emotionales Involvement sind. Diese Grundkomponenten der (Lese-)Motivationsforschung treten vor allem in der Familie und unter Freund*innen auf, welche somit die entscheidenden literarischen Sozialisationsinstanzen darstellen. Dieses Ergebnis der Arbeit zeigt, dass literarische Sozialisation, mit dem Resultat Leser*innen hervorgebracht zu haben, größtenteils auf unstrukturierten, informellen Gegebenheiten gründet. Literarische Förderungsinitiativen sollten daher ebenso Möglichkeiten der Selbstbestimmung bieten, die individuelles literarisches Lernen fördern und intrinsische Lesemotivationsformen stärken. Extrinsische Lesemotivationsformen können literarische Förderung antreiben, sofern sie nicht als autoritär empfunden werden.

F. Bibliographie

Abraham, Ulf: Übergänge. Literatur, Sozialisation und Literarisches Lernen. Opladen/Wiesbaden: Westdeutscher Verlag. 1998.

Artelt, Cordula / Dörfler, Tobias: Förderung von Lesekompetenz als Aufgabe aller Fächer. In: Bayrisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus / Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung (Hrsg.): ProLesen. Auf dem Weg zur Leseschule – Leseförderung in den gesellschaftswissenschaftlichen Fächern. Donauwörth: Auer ²2011, S. 13-36.

Bertschi-Kaufmann, Andrea: Offene Formen der Leseförderung. In: Bertschi-Kaufmann, Andrea (Hrsg.): Lesekompetenz – Leseleistung – Leseförderung. Grundlagen, Modelle und Materialien. Seelze / Zug: Kallmeyer mit Klett / Klett und Balmer ⁴2011 (=Lehren lernen – Basiswissen für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung, hrsg. von Criblez, Lucien / Oelkers, Jürgen / Stadelmann, Willi), S. 165-175.

Böck, Margit: Förderung der Lesemotivation im Rahmen eines geschlechtersensiblen Unterrichts. Grundlagen, Prinzipien, Strategien und Beispiele. In: Bayrisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus / Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung (Hrsg.): ProLesen. Auf dem Weg zur Leseschule – Leseförderung in den gesellschaftswissenschaftlichen Fächern. Donauwörth: Auer ²2011, S. 95-118.

Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung: Lesekompetenzen
Unterrichtsprinzip Leseerziehung. Geändert am 6.4.2018.
<<https://bildung.bmbwf.gv.at/schulen/unterricht/uek/lesen.html>> (gesehen am 2.6.2018)

Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung: Neue Lehrpläne AHS-
Oberstufe: Deutsch
<https://bildung.bmbwf.gv.at/schulen/unterricht/lp/lp_neu_ahs_01_11853.pdf?61ebzj>
(gesehen am 2.6.2018)

Dawidowski, Christian: Funktionen des literarischen Lesens zwischen Abitur und Studium.
In: Journal of Literary Theory 10/2 (2016), S. 199-220.

Deci, Edward / Ryan, Richard: Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre
Bedeutung für die Pädagogik. In: Zeitschrift für Pädagogik 39 (1993), S. 223-238.

Deci, Edward / Ryan, Richard: Intrinsic motivation and self-determination in human behavior. New York: Plenum Press 1985.

Ericsson, Anders K. / Charness, Neil: Expert performance. Its structure and acquisition. In: American Psychologist, 49 (1994), S. 725-747.

Garbe, Christine: Lesen – Sozialisation – Geschlecht. Geschlechterdifferenzierende Leseforschung und -förderung. In: Bertschi-Kaufmann, Andrea (Hrsg.): Lesekompetenz – Leseleistung – Leseförderung. Grundlagen, Modelle und Materialien. Seelze / Zug: Kallmeyer mit Klett / Klett und Balmer ⁴2011 (=Lehren lernen – Basiswissen für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung, hrsg. von Criblez, Lucien / Oelkers, Jürgen / Stadelmann, Willi), S. 66-83.

Gattermaier, Klaus: Literaturunterricht und Lesesozialisation. Eine empirische Untersuchung zum Lese- und Medienverhalten von Schülern und zur lesesozialisatorischen Wirkung ihrer Deutschlehrer. Regensburg: edition vulpes 2003.

Goethe, Johann Wolfgang von: Maximen und Reflexionen: Nach den Handschriften des Goethe- und Schiller-Archivs. herausgegeben von Max Hecker. Weimar: Verlag der Goethe-Gesellschaft 1907.

Gorges, Julia: Warum (nicht) an Weiterbildung teilnehmen? Ein erwartungs-wert-theoretischer Blick auf die Motivation erwachsener Lerner. In: Gorges, Julia / Gegenfurtner, Andreas / Kuper, Harm (Hrsg.): Motivationsforschung im Weiterbildungskontext. (=Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 2015, Sonderheft 30), S. 9-28.

Graf, Werner: Lesegenese in Kindheit und Jugend. Einführung in die literarische Sozialisation. (= Deutschunterricht Grundwissen Literatur, Bd. 2, hrsg. v. Ehlers, Swantje) Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren ²2010.

Guthrie, John T. / Wigfield, Allan / You, Wei: Instructional Contexts for Engagement and Achievement in Reading. In: Christenson, Sandra L. et al. (Hrsg.): Handbook of Research on Student Engagement. New York: Springer 2012, S. 601-634.

Guthrie, John T. / Klauda, Susan Lutz / Ho, Amy N.: Modeling the Relationships Among Reading Instruction, Motivation, Engagement, and Achievement for Adolescents. In: Reading Research Quarterly 48/1 (2013), S. 9-26.

Guthrie, John T. / Klauda, Susan Lutz: Effects of Classroom Practices on Reading Comprehension, Engagement, and Motivations for Adolescents. In: Reading Research Quarterly 49/4 (2014), S. 387-416.

Guthrie, John T., & Wigfield, Allan: Engagement and Motivation in Reading. In: Kamil, Michael L. et al. (Hrsg.): Handbook of Reading Research. Volume III. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum 2000, S. 403-422.

Hurrelmann, Bettina: Modelle und Merkmale der Lesekompetenz. In: Bertschi-Kaufmann, Andrea (Hrsg.): Lesekompetenz – Leseleistung – Leseförderung. Grundlagen, Modelle und Materialien. Seelze / Zug: Kallmeyer mit Klett / Klett und Balmer ⁴2011 (=Lehren lernen – Basiswissen für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung, hrsg. von Criblez, Lucien / Oelkers, Jürgen / Stadelmann, Willi), S. 18-28.

Hurrelmann, Bettina: Prototypische Merkmale der Lesekompetenz. In: Groeben, Norbert / Hurrelmann, Bettina (Hrsg.): Lesekompetenz. Bedingungen, Dimensionen, Funktionen. Weinheim / München: Juventa ³2009, S. 275-288.

Hurrelmann, Bettina: Sozialisation: (individuelle) Entwicklung, Sozialisationstheorien, Enkulturation, Mediensozialisation, Lesesozialisation (-erziehung), literarische Sozialisation. In: Groeben, Norbert (Hrsg.): Lesesozialisation in der Mediengesellschaft: Zentrale Begriffsexplikationen. Köln: Universität Köln (= Kölner Psychologische Studien. Beiträge zur natur-, kultur-, sozialwissenschaftlichen Psychologie IV) 1999, S. 105-115.

Jakubanis, Matthias: Literarische Bildung und Migration. Eine empirische Studie zu Lesesozialisationsprozessen bei Jugendlichen mit türkischem Migrationshintergrund. (= Beiträge zur Literatur- und Mediendidaktik Band 26, herausgegeben von Bodo Lecke und Christian Dawidowski) Frankfurt/Main: Peter Lang 2015.

Kepser, Matthis / Abraham, Ulf: Literaturdidaktik Deutsch. Eine Einführung. 4., völlig neu bearbeitete und erweiterte Auflage. (=Grundlagen der Germanistik 42) Berlin: Erich Schmidt Verlag 2016.

Klauda, Susan Lutz / Guthrie, John T.: Comparing relations of motivation, engagement, and achievement among struggling and advanced adolescent readers. In: Reading and Writing 28 (2015), S. 239-269.

Kleer, Gabriele: Lesefriends. Schulartübergreifende Lesemotivationsförderung an der Nahtstelle Übertritt unter Einbezug der peer group. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren 2014.

Mayring, Phillip: Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. 12., überarbeitete Auflage. Weinheim / Basel: Beltz 2015.

Möller, Jens / Schiefele, Ulrich: Motivationale Grundlagen der Lesekompetenz. In: Schiefele, Ulrich u.a. (Hrsg.) Struktur, Entwicklung und Förderung von Lesekompetenz: Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften 2004, S. 101-124.

OECD: Beispielaufgaben aus der PISA 2000-Erhebung. Lesekompetenz, mathematische und naturwissenschaftliche Grundbildung. 2002.

<<http://www.oecd.org/education/school/programme-for-international-student-assessment-pisa/37831236.pdf>> (gesehen am 2.6.2018)

Philipp, Maik: Einige theoretische Grundlagen. In: Philipp, Maik / Schilcher, Anita (Hrsg.): Selbstreguliertes Lernen. Ein Überblick über wirksame Leseförderansätze. Seelze: Klett/Kallmeyer 2012, S. 38-85.

Philipp, Maik: Forschen und Lesen – das Programm CORI (Concept-Oriented Reading Instruction). In: Philipp, Maik / Schilcher, Anita (Hrsg.): Selbstreguliertes Lernen. Ein Überblick über wirksame Leseförderansätze. Seelze: Klett/Kallmeyer 2012, S. 185-195.

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

Ramsenthaler, Christina: Was ist „Qualitative Inhaltsanalyse?“. In: Schnell, Martin / Schulz, Christian / Kolbe, Harald / Dunger, Christine (Hrsg.): Der Patient am Lebensende. Eine qualitative Inhaltsanalyse. Wiesbaden: Springer 2013, S. 23-42.

Reinders, Heinz: Interview. In: Holling, Heinz / Schmitz, Bernhard (Hrsg.): Handbuch Statistik, Methoden und Evaluation. (= Handbuch der Psychologie 13) Göttingen: Hogrefe. 2010, S. 153-164.

Rosebrock, Cornelia / Nix, Daniel: Grundlagen der Lesedidaktik und der systematischen schulischen Leseförderung. 8. korrigierte Auflage. Baltmannsweiler: Schneider Verlag 2017.

Rosebrock, Cornelia: Lesesozialisation und Leseförderung – literarisches Leben in der Schule. In: Kämper-van den Boogaart, Michael (Hrsg.): Deutschdidaktik. Leitfaden für die Sekundarstufe I und II. Berlin: Cornelsen Scriptor 2003, S. 153-174.

Schaffner, Ellen / Schiefele, Ulrich: Auswirkungen habitueller Lesemotivation auf die situative Textpräsentation. In: Psychologie in Erziehung und Unterricht, 54/4 (2007), S. 268–286.

Schaffner, Ellen / Schiefele, Ulrich / Schmidt, Meike: Die Bedeutung des familiären Hintergrundes für die Lesemotivation und Lesehäufigkeit von von Gymnasialschülern. In: Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie 45/3 (2013), S. 131-141.

Scheibe, Anne / Trittel, Monika / Klug, Julia / Schmitz, Bernhard: Forschungsmethoden. In: Seidel, Tina / Krapp, Andreas (Hrsg.): Pädagogische Psychologie. 6., vollständig überarbeitete Auflage. Weinheim / Basel: Beltz 2014, S. 83-111.

Wigfield, Allan / Eccles, Jacquelyne S.: Expectancy-Value Theory of Achievement Motivation. In: Contemporary Educational Psychology 25 (2000), S. 68-81.

G. Graphiken- und Tabellenverzeichnis

Graphik 1: Häufigkeiten der Sozialisationsinstanzen	S. 67
Graphik 2: Intrinsische und extrinsische Lese(de)motivationskomponenten	S. 72
Tabelle 1: Motivationen, Regulationen und Beispielaussagen zum Lesen	S. 16
Tabelle 2: Daten zu den Interview-Teilnehmer*innen	S. 62
Tabelle 3: Die Codierungshäufigkeiten der Lesemotivationskomponenten	S. 73

H. Anhang

I. Abstract

Familie, Schule und Freunde sind die literarischen Sozialisationsinstanzen innerhalb derer sich das Leseverhalten eines Menschen ausprägt. Die literarische Sozialisation sollte im besten Fall Leser*innen hervorbringen, was trotz der strukturierten, schulischen literarischen Förderung oftmals misslingt. Die Diplomarbeit geht der Frage nach, wie die literarischen Sozialisationsinstanzen konkret auf die Heranwachsenden einwirken, indem die hervorgerufenen intrinsischen und extrinsischen Lesemotivationsformen, die das Starten und dauerhafte Beibehalten einer Lesetätigkeit bewirken, beleuchtet werden. Zu diesem Zweck werden die Forschungsfelder der Lesemotivation und der literarischen Sozialisation zusammengeführt. Es wurden 15 Germanistik-Studierende zu ihrer Kindheit und Jugend hinsichtlich des Lesens, literarischen Lernens und motivationaler Hintergründe unter Einsatz eines teil-standardisierten Interview-Leitfadens interviewt. Die erhobenen Informationen wurden mittels qualitativer Inhaltsanalyse untersucht. Alle Proband*innen dieser Untersuchung wiesen ein positives Leser*innen-Selbstbild auf. Vor diesem Hintergrund wurden die vielfältigen lesemotivationalen Ursachen innerhalb der literarischen Sozialisationsinstanzen nachvollzogen. Ebenso wurde gelungene bzw. fehlgeschlagene literarische Sozialisation hinsichtlich der Grundthesen der Selbstbestimmungstheorie überprüft. Die in der literarischen Sozialisationsforschung geläufigen literarischen Sozialisationsinstanzen konnten hinsichtlich ihrer Einflüsse bestätigt und um das Internet ergänzt werden. Sie wurden auf Grundlage der konkreten Lesemotivationsformen tiefgehend analysiert. Es sind vorwiegend die Familie und Freunde, welche Leser*innen hervorbringen. Die literarische Förderung in der Schule schafft es nicht, zum Lesen literarischer Texte zu motivieren und nimmt aufgrund autoritärer Strukturen oftmals eine lesehemmende Funktion ein. Autonomie und das positive Leseerlebnis sind neben sozialer Eingebundenheit in einer Lesegemeinschaft die motivationalen Grundlagen, auf deren Basis literarische Sozialisation gelingt. Diese Ergebnisse können als Referenz dienen für zukünftige literarische Förderung im schulischen Kontext.

II. Codierungen

1 demotivierend	0
1.1 gegenstandsbezogen de-motivierend	15
1.2 tätigkeitsbezogen de-motivierend	10
1.3 sozial de-motivierend	5
2 Lesesozialisation	17
2.1 Idole	6
2.2 Schule	31
2.2.1 Vorbilder/Begleiter*innen	19
2.2.2 Autonomie Bücherwahl	21
2.2.2.1 Mitspracherecht in Schule gegeben	12
2.2.3 leistungsbezogen lesemotiviert	11
2.2.4 leistungsbezogen lese-de-motiviert	8
2.2.5 gegenstandsbezogen motiviert	23
2.2.6 tätigkeitsbezogen lesemotiviert	17
2.2.7 soziale Lesemotivation	11
2.2.8 Veranstaltungen	21
2.2.9 wettbewerbsbezogen motiviert	30
2.2.10 wettbewerbsbezogen de-motiviert	19
2.2.11 gegenstandsbezogen lese-de-motiviert	13
sozial lese-de-motiviert	2
2.2.12 Zwang/Pflichtlektüre	42
2.2.12.1 gegenstandsbezogen de-motiviert	29
2.2.12.2 tätigkeitsbezogen de-motiviert	50
2.2.13 Zeitdruck / Deadline	17
2.3 Freunde	8
2.3.1 tätigkeitsbezogene Lesemotivation	5
2.3.2 gegenstandsbezogene Lesemotivation	6
2.3.3 soziale Lesemotivation	15
2.3.4 Veranstaltungen	2
2.4 Familie	40

2.4.1 gegenstandsbezogen lesemotiviert	7
2.4.2 tätigkeitsbezogen lesemotiviert	11
2.4.3 Bücher vorhanden	20
2.4.3.1 nicht genutzt	2
2.4.4 Veranstaltung	11
2.4.5 Soziale Lesemotivation	19
2.4.6 Autonomie	4
2.4.7 Vorbilder / Begleiter	28
2.5 Internet	9
3 intrinsisch lesemotiviert	52
3.1 gegenstandsbezogen motiviert	55
3.2 tätigkeitsbezogen lesemotiviert	104
3.2.1 Zufluchtsort	22
3.3 Emotionale Bindung	5
3.3.1 gegenstandsbezogen motiviert	8
3.3.2 tätigkeitsbezogen motiviert	30
4 extrinsisch lesemotiviert	0
4.1 leistungsbezogen lesemotiviert	36
4.2 wettbewerbsbezogen lesemotiviert	8
4.3 Soziale Lesemotivation/Eingebundenheit	29
4.3.1 Familie	28
4.3.2 Freunde	18
4.3.3 Schule	4
5 positives Selbstbild Leser*in	22
5.1 Lesen ist sinnvoll/wichtig	22
5.2 Umstände: Zeit und Ort	19
5.3 Voraussetzungen	8
6 akademisch motiviert	4
7 Kulturkreis/Sprachraum	6
7.1 Fachliteratur	2
7.2 religiös	1
7.3 deutschsprachig	5

7.4 alte Klassiker	3
7.5 Englisch	4
7.6 westlich	2
7.7 deutsche Übersetzung	6
8 Medien	5
8.1 Computer	6
8.2 Klassisches Buch	13
8.3 Zeitung	8
8.4 E-Book	10
8.4.1 Vorteile	2
8.5 inhaltsbezogen	4