

**Lesesozialisation unter erschwerten Bedingungen –
Das Leseverhalten von Schülern mit dem
Förderschwerpunkt Lernen**

Dissertation zur Erlangung des
Doktorgrades (Dr. phil.)
des Fachbereiches Sozial- und Kulturwissenschaften
der Justus-Liebig-Universität Gießen

vorgelegt von
Mark Skripuletz
aus Berlin

Februar 2016

Dekan:	Prof. Dr. Andreas Langenohl
Erste Berichterstatterin:	Prof. Dr. Christiane Hofmann
Zweite Berichterstatterin:	Prof. Dr. Michaela Greisbach

Die Disputation fand am 16. November 2016 statt.

Inhalt

I. Abbildungsverzeichnis.....	4
II. Tabellenverzeichnis	5
1. Einleitung	6
2. Empirische Umsetzung	9
2.1 Forschungsstand	9
2.2 Fragestellung	12
2.3 Untersuchungsinstrument.....	14
2.4 Die Zielgruppe: Schüler mit dem Förderschwerpunkt Lernen.....	16
2.5 Ziehung und Beschreibung der Stichprobe	18
2.6 Durchführung der Untersuchung.....	22
3. Medienverhalten von Kindern und Jugendlichen in der Freizeit	23
3.1 Elektronische Medienumwelt und -nutzung.....	23
3.1.1 Zugang zu elektronischen Medien	23
3.1.1.1 Familienhaushalt	23
3.1.1.2 Eigenbesitz der Schüler	24
3.1.2 Computer	26
3.1.2.1 Nutzungshäufigkeit	26
3.1.2.2 Tätigkeitsspektrum	28
3.1.3 Fernseher	31
3.1.3.1 Nutzungshäufigkeit	31
3.1.3.2 Auswirkungen des Fernsehkonsums auf die Lesehäufigkeit	32
3.2 Leseinteressen	33
3.2.1 Bevorzugt gelesene Bücher	33
3.2.2 Bevorzugt gelesene Zeitschriften und Comics	37
3.3 Leseverhalten	41
3.3.1 Allgemeine Lesehäufigkeit am Tag	42
3.3.2 Anzahl gelesener Bücher im Jahr	45
3.4 Lesemotivation	46
3.4.1 Intrinsische Lesemotivation	46
3.4.2 „Einfach mal Spaß haben“ - Gründe für das Lesen	52
3.4.3 „Weil ich nicht so gut lesen kann“ - Gründe gegen das Lesen.....	56
4. Instanzen der Lesesozialisation	60
4.1 Familie.....	60
4.1.1 Buchbesitz	61
4.1.1.1 Familienhaushalt	61
4.1.1.2 Kinderzimmer.....	62

4.1.2 Eltern als Lesevorbilder	64
4.1.3 Frühe Leseförderung in der Familie.....	66
4.1.4 Aktuelle Leseförderung in der Familie	68
4.2 Schule	70
4.2.1 Lesen von Büchern.....	71
4.2.1.1 Anzahl der gelesenen Bücher	72
4.2.1.2 Klassenlektüren	73
4.2.1.3 Bewertung der Klassenlektüre	76
4.2.2 Lesefördernde Interaktionen zwischen Lehrern und Schülern.....	78
4.2.3 Intrinsische Lernmotivation im Deutschunterricht	80
4.2.3.1 Ergebnisse für das gesamte Schulfach	81
4.2.3.2 Ergebnisse für die einzelnen Lernfeldern.....	83
4.3 Peergroup	85
4.3.1 Kontakte zu Freunden	85
4.3.2 Freunde als Lesevorbilder	86
4.3.3 Lesebezogene Gespräche und Aktivitäten im Freundeskreis.....	87
5. Bedingungsanalyse der intrinsischen Lesemotivation	90
6. Fazit: Diskussion der Ergebnisse und Schlussfolgerungen.....	93
7. Literaturverzeichnis.....	112
Anhang	

I. Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Ausstattung der Haushalte mit elektronischen Medien, Gesamtgruppe und nach Migrationshintergrund (in Prozent)	24
Abbildung 2: Elektronische Medien im Eigenbesitz der Schüler, Gesamtgruppe (in Prozent).....	25
Abbildung 3: Häufigkeit der Nutzung verschiedener Computeraktivitäten für die Gesamtgruppe (in Prozent)	28
Abbildung 4: Gruppierung der Schülerangaben auf die offene Frage, welche Computeranwendungen regelmäßig betrieben werden, Gesamtgruppe (in Prozent)	30
Abbildung 5: Genrepräferenzen bei Büchern, Gesamtgruppe (in Prozent).....	35
Abbildung 6: Medienbindung von Nicht- und Viellesern im Vergleich (in Prozent)	38
Abbildung 7: Genrepräferenzen bei periodisch erscheinenden Heften, Gesamtgruppe (in Prozent)	39
Abbildung 8: Prozentuale Anteile von nicht zum Vergnügen lesenden Schülern im Vergleich PISA 2006 (vgl. Drechsel & Artelt 2007, S. 244) und eigene Stichprobe (Basis: 15- und 16-Jährige, n = 121).....	44
Abbildung 9: Antwortverteilung auf die einzelnen Aussagen zur intrinsischen Lesemotivation (in Prozent)	46
Abbildung 10: Entwicklung der intrinsischen Lesemotivation in der Altersperspektive (Mittelwerte und Standardabweichung).....	47
Abbildung 11: Entwicklung der intrinsischen Lesemotivation in der Altersperspektive, getrennt nach Geschlecht (Mittelwerte und Standardabweichung)	49
Abbildung 12: Entwicklung der intrinsischen Lesemotivation in der Altersperspektive, getrennt nach Migrationsstatus (Mittelwerte).....	50
Abbildung 13: Vergleich der Mittelwerte und Standardabweichung bezüglich der intrinsischen Lesemotivation zwischen Schülern aus Regelschulen (Quelle: Möller & Bonerad 2007, S. 263) und Schülern an Schulen mit dem Förderschwerpunkt Lernen (eigene Stichprobe, Basis: 10- bis 13-Jährige, n = 222)	51
Abbildung 14: Gründe für das Lesen, Gesamtgruppe (in Prozent)	53
Abbildung 15: Gründe gegen das Lesen, Gesamtgruppe (in Prozent)	56
Abbildung 16: Ausstattung der Familienhaushalte mit Büchern, Gesamtgruppe und nach Migrationshintergrund (in Prozent)	61
Abbildung 17: Angaben der Schüler zum lesebezogenen Verhalten der Eltern, Gesamtgruppe (in Prozent).....	64
Abbildung 18: Mittelwerte und Standardabweichung auf der Skala „Eltern als Lesevorbilder“, Gesamtgruppe und nach soziodemografischen Merkmalen.....	65
Abbildung 19: Retrospektive Angaben der Schüler zur Erzähl- und Vorlesehäufigkeit durch die Eltern, Gesamtgruppe (in Prozent)	67
Abbildung 20: Mittelwerte und Standardabweichung auf der Skala „Frühe Leseförderung in der Familie“, Gesamtgruppe und nach soziodemografischen Merkmalen	67
Abbildung 21: Angaben der Schüler zu gemeinsamen Lesegesprächen und -aktivitäten mit den Eltern, Gesamtgruppe (in Prozent)	69
Abbildung 22: Mittelwerte und Standardabweichung auf der Skala „Aktuelle Leseförderung in der Familie“, Gesamtgruppe und nach soziodemografischen Merkmalen	70
Abbildung 23: Zustimmung Bewertungen der Klassenlektüre, Gesamtgruppe und nach soziodemografischen Merkmalen (in Prozent)	77
Abbildung 24: Angaben der Schüler zu gemeinsamen Lesegesprächen und -aktivitäten mit Deutschlehrern, Gesamtgruppe und nach Klassenstufe (in Prozent)	79
Abbildung 25: Freude und Interesse am Deutschunterricht, Gesamtgruppe (in Prozent)	81
Abbildung 26: Mittelwerte und Standardabweichung auf der Skala „Lernmotivation im Fach Deutsch“, Gesamtgruppe und nach soziodemographischen Merkmalen	82

Abbildung 27: Lernmotivation in vier Teilfeldern des Deutschunterrichts, Gesamtgruppe (in Prozent).....	83
Abbildung 28: Angaben der Schüler zum Leseverhalten der Freunde, Gesamtgruppe (in Prozent)	86
Abbildung 29: Mittelwerte und Standardabweichung auf der Skala „Freunde als Lesevorbilder“, Gesamtgruppe und nach soziodemografischen Merkmalen.....	87
Abbildung 30: Angaben der Schüler zu gemeinsamen Lesegesprächen und -aktivitäten mit den Freunden, Gesamtgruppe (in Prozent)	88
Abbildung 31: Mittelwerte und Standardabweichung auf der Skala „Lesebezogene Gespräche und Aktivitäten im Freundeskreis“, Gesamtgruppe und nach soziodemografischen Merkmalen	89

II. Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Themenbereiche des Fragebogens	15
Tabelle 2: Stichprobe nach Alter (absolute Werte und in Prozent)	19
Tabelle 3: Verteilung der Schüler bzw. Klassen getrennt nach Mittel- und Hauptstufenbereich (absolute Werte und in Prozent).....	19
Tabelle 4: Stichprobe nach Migrationsstatus (absolute Werte und in Prozent).....	21
Tabelle 5: Die häufigsten Geburtsländer der Eltern von Schülern mit Migrationshintergrund (in Prozent)	21
Tabelle 6: Elektronische Medien im Eigenbesitz der Schüler, nach soziodemografischen Merkmalen (in Prozent)	26
Tabelle 7: Nutzungshäufigkeit des Computers, Gesamtgruppe und nach soziodemographischen Merkmalen (in Prozent).....	27
Tabelle 8: Schüler, die angaben, die verschiedenen Computeranwendungen „ <i>mehrmals in der Woche</i> “ oder „ <i>fast täglich</i> “ zu praktizieren, nach soziodemographischen Merkmalen (in Prozent)	29
Tabelle 9: Tägliche Zeitaufwendung für das Fernsehen, Gesamtgruppe und nach soziodemografischen Merkmalen (in Prozent)	32
Tabelle 10: Genrepräferenzen bei Büchern im soziodemografischen Vergleich (in Prozent)	36
Tabelle 11: Genrepräferenzen bei periodisch erscheinenden Heften im soziodemografischen Vergleich (in Prozent)	41
Tabelle 12: Allgemeine Lesehäufigkeit am Tag, Gesamtgruppe und nach soziodemographischen Merkmalen (in Prozent)	42
Tabelle 13: Anzahl gelesener Bücher im Jahr, Gesamtgruppe und nach soziodemografischen Merkmalen (in Prozent)	45
Tabelle 14: Gründe für das Lesen im soziodemografischen Vergleich (in Prozent).....	55
Tabelle 15: Gründe für das Nichtlesen im soziodemografischen Vergleich (in Prozent)	59
Tabelle 16: Ausstattung der Kinderzimmer mit Büchern, Gesamtgruppe und nach soziodemografischen Merkmalen (in Prozent)	63
Tabelle 17: Anzahl der gelesenen Bücher im Schuljahr, alle Klassen und nach Mittel- und Hauptstufe (absolute Werte und in Prozent).....	72
Tabelle 18: Einteilung der Klassenlektüren nach Genres mit Beispielangaben, alle Klassen und nach Mittel- und Hauptstufe (absolute Werte)	75
Tabelle 19: Schüler, die angaben, die Inhalte der jeweiligen Teilfeldern des Deutschunterrichts „ <i>gerne</i> “ oder „ <i>sehr gerne</i> “ zu lernen, nach soziodemografischen Merkmalen (in Prozent)	84
Tabelle 20: Zustimmung der Schüler zum Bestehen von Freundschaftsbeziehungen, Gesamtgruppe und nach soziodemografischen Merkmalen (in Prozent)	85
Tabelle 21: Effekte individueller und sozialer Faktoren auf die intrinsische Lesemotivation	91
Tabelle 22: Effekte einzelner sozialer Faktoren auf die intrinsische Lesemotivation	92

1. Einleitung

Die erste PISA-Studie erschütterte das deutsche Bildungssystem bis in die Fundamente. In der Kulturtechnik Lesen offenbaren deutsche Schüler im internationalen Vergleich erhebliche Defizite. Dem Datensatz zufolge erreicht mehr als ein Fünftel der Jugendlichen nicht das formulierte Mindestniveau an Lesekompetenz und wird den Anschluss an die Wissensgesellschaft verpassen. Der PISA-Schock führte zu besorgten Fragen nach dem Zustand der Lesekultur in Deutschland und löste in der Folge rege Forschungsaktivitäten zur Lesesozialisation von Kindern und Jugendlichen aus. Mittlerweile befassen sich hierzulande diverse Wissenschaftsdisziplinen intensiv mit der Frage nach den Sozialisationsbedingungen heranwachsender Leser.

Sozialisation, als dialektischer Bildungsprozess betrachtet, beschreibt die

„Entwicklung der Persönlichkeit in produktiver Auseinandersetzung mit den natürlichen Anlagen, insbesondere den körperlichen und physischen Grundmerkmalen [...], und mit der sozialen und physikalischen Umwelt [...].“
(Hurrelmann 2002, S. 7)

Als Teil des gesamten Sozialisationsprozesses folgt auch die Lesesozialisation diesem interaktionistischen Prinzip. Sie ist ein komplexes, *„durch soziale Instanzen gefördertes, aber von Individuum aktiv realisiertes Hineinwachsen in die (jeweilige) Kultur“* (Groeben 2004, S. 16, zit. n. Pfaff-Rüdig 2011, S. 19 f.). Nach Hurrelmann umfasst sie nicht nur all jene Erwerbsprozesse, die zur aktiven Teilhabe an der Schriftkultur befähigen; sie beinhaltet neben der reinen Verstehensleistung auch die motivational-emotionalen und kommunikativen Aspekte des Lesens. So führe eine gelungene Lesesozialisation im Idealfall zur

„Aneignung der Kompetenz zum Umgang mit Schriftlichkeit in Medienangeboten unterschiedlicher technischer Provenienz [...] und unterschiedlicher Modalität [...]. Dabei geht es nicht um die den Erwerb der Fähigkeit zur Dekodierung von Texten, sondern zugleich um den Erwerb von Kommunikationsinteressen und kulturellen Haltungen, die in einer literalen Kultur die Möglichkeit der Teilhabe am sozialen und kulturellen Leben in starkem Maße beeinflussen.“
(Hurrelmann 1999, S. 111 f.)

Lesekompetenz als Kulturtechnik und Schlüsselkompetenz im Umgang mit Medien (vgl. Pfaff-Rüdig 2011, S. 18) lässt sich einerseits als Ziel und Ergebnis gelungener Lesesozialisation beschreiben, andererseits auch als erfolgreiche Verbindung von Lesestrategien und Lesemotivation. Leser, so Watkins und Coffey, *„must possess both the skill and the will to read“* (Watkins & Coffey 2004, zit. n. Möller & Bonerad 2007, S. 259).

Aus lesesozialisatorischer Perspektive betrachtet ist Lesekompetenz die

„Fähigkeit zum Textverstehen im Horizont einer kulturellen Praxis, zu der es gehört, dass sich (1) kognitives Textverständnis, (2) Motivation und emotionale

Beteiligung, (3) Reflexion und Anschlusskommunikation [...] ergänzen und durchdringen.“
(Hurrelmann 2007, S. 24)

Geben Lesestrategien darüber Auskunft, *wie* Kinder und Jugendliche lesen, beschreibt die Lesemotivation das *Warum*. Als „*Energiequelle des Lesens*“ (Richter & Plath 2005, S. 5) ist sie ein zentraler Faktor der Lesesozialisation. Obwohl bis heute kein einheitliches theoretisches Fundament für das Konstrukt Lesemotivation existiert (vgl. Philipp 2001, S. 33ff.), bestätigt die Forschung einhellig die hohe Korrelation zwischen Lesemotivation und Lesekompetenz. Vor allem die Auswirkung intrinsischer Motivation wird dabei geltend gemacht: Intrinsisch motivierte Leser sind die stabileren und durch die stetige Praxis auch kompetenteren Leser (vgl. Pfaff-Rüdig 2011, S. 31).

Lesesozialisationsforschung als Erforschung lesebezogener Dynamiken konzentriert sich neben der individuell-biographischen Ebene auch auf die sozial-biographische Ebene. Das Verstehen des Werdegangs zum (Nicht-)Leser erfordert die Identifizierung sich gegenseitig beeinflussender persönlicher *und* sozialer Bedingungen. Auf sozialer Ebene gelten vor allem Familie, Schule und Peergroup als zentrale Vermittlungsinstanzen. Dabei wurde schnell deutlich, dass sich die extrem leseschwachen, häufig mit dem Begriff „Risikogruppe“ umschriebenen Kinder und Jugendlichen vordergründig aus Familien mit bildungsfernem Hintergrund und niederen Schulformen rekrutieren (vgl. Baumert & Schümer 2001a, S. 361 ff.).

Würde sich das Erkenntnisinteresse in diesen Einsichten erschöpfen, so hätte es sicherlich gereicht, auf die zahlreichen bislang erschienenen Studien zurückzugreifen. Das Interesse der vorliegenden Studie geht aber weiter: Der Wunsch, eben die so besorgt konstatierte Risikogruppe genauer zu betrachten, führte zu der Erkenntnis, dass nicht alle Kinder und Jugendliche der einzelnen Schulformen bisher gleichermaßen im Fokus der Aufmerksamkeit standen. Weitestgehend vergeblich sucht man nach Publikationen, die sich dem Bereich am untersten Ende des deutschen Bildungswesens mit der leseschwächsten Klientel widmen: Schüler mit Förderbedarf im sonderpädagogischen Förderschwerpunkt Lernen. Zwar waren diese ebenso wie Regelschüler ein, wenn auch kleiner, Bestandteil der PISA-Population (vgl. Baumert et al. 2001, S. 35). Eine gesonderte Analyse und Diskussion ihrer lesebezogenen Verhaltensweisen und Einstellungen ist jedoch bislang nicht erfolgt.

Die vorliegende Studie versucht also das Forschungsfeld Lesesozialisation zu ergänzen und zu differenzieren. Über welche lesebezogenen Kompetenzen verfügen Schüler mit Lernschwierigkeiten?

Wie viel, was und warum lesen sie (nicht)? Welche Einstellungen zum Lesen haben sie? Weil es gerade die motivationsbezogenen Lesermerkmale sind, die einen hohen Beitrag zur Vorhersage der Verstehensleistung und damit der Lesekompetenz leisten, stehen diese im Fokus der vorliegenden Studie. Daraus resultiert unumgänglich auch die Frage nach dem sozialen Umfeld der Schüler mit dem Förderschwerpunkt Lernen und danach, wie sich dieses auf ihr Leseverhalten auswirkt. Auf welche lesefördernden und -hemmenden Bedingungen treffen diese Kinder und Jugendlichen in ihrer Umwelt, in der Familie, der Schule und ihren Peergroups? Verdichten sich in dieser Schülergruppe alle jene Risikofaktoren - männlich, Migrationshintergrund, niedriger sozialer Staus -, die die bisherigen Studien herausgestellt haben?

Der vorliegenden Untersuchung liegt wie dem gesamten Forschungsbereich der Wunsch zugrunde, die Leseförderung in einem Bildungssystem zu verbessern, dem es offenbar nur unzureichend gelingt, Kinder und Jugendliche zu begeisterten und kompetenten Lesern zu machen. Ein Anliegen dieser empirischen Studie ist es, eine Grundlage für weitere lesepädagogische Denkanstöße für solche Schüler bieten zu können, die gravierende Schwächen im Bereich des Lesens aufweisen (vgl. Baumert & Schümer 2001b, S. 456) und deren Lesesozialisation unter erschwerten Bedingungen verläuft.

Zum Aufbau der Arbeit:

Das zweite Kapitel beginnt mit der Darlegung des Ist-Zustandes der Lesesozialisationsforschung und belegt durch ausgewählte Befunde die Bedeutung der motivationalen Voraussetzungen für das Textverständnis (Kapitel 2.1). In Kapitel 2.2 werden die Forschungsfragen gesondert für das Individuum und die soziale Umwelt abgeleitet. Ein dritter Fragekomplex widmet sich geeigneten Prädiktoren der Lesemotiviertheit.

Eine quantitative Befragung von Förderschülern erfordert besondere Anforderungen an die Untersuchungsinstrumente. Wie der letztlich eingesetzte Fragebogen entwickelt wurde und welche Bereiche er abfragt, zeigt Kapitel 2.3. Es folgt eine definitorische Auseinandersetzung mit der Zielpopulation und eine genauere Beschreibung der gezogenen Stichprobe (Kapitel 2.4). Der letzte Teil des Kapitels (2.5) beschreibt den Ablauf der Befragung mit den Schülern.

Die folgenden zwei Kapitel präsentieren die Ergebnisse der schriftlichen Befragung. Dabei geht es zunächst um die Medienpraxis von Schülern (Kapitel 3). Die Nutzung von Medien wie beispielsweise Büchern ist wie jedes Verhalten auch das Produkt unterschiedlicher

Sozialisationsbedingungen. Diese Bedingungen werden in Kapitel 4 gesondert nach den zentralen Instanzen Familie, Schule und Peergroup aufgezeigt.

Kapitel 5 gibt durch die Ergebnisse multipler Regressionen eine Vergewisserung darüber, von welchen Faktoren die Entwicklung zum motivierten Leser abhängt. Im Blickpunkt der Zusammenhangsanalysen stehen Erklärungsgrößen auf individueller (z. B. Geschlecht) und sozialer Ebene (z. B. Buchbesitz im Familienhaushalt).

Im abschließenden Kapitel 6 erfolgt die Interpretation und Diskussion der grundlegenden Studienergebnisse. Hier werden obendrein Forschungsdesiderata identifiziert und weiterführende Fragestellungen aufgeworfen.

2. Empirische Umsetzung

2.1 Forschungsstand

Die Anzahl der empirischen Arbeiten und Publikationen zum Thema Lesesozialisation ist mittlerweile kaum noch überschaubar. Stark geprägt wurde dieser Forschungszweig Anfang der 1990er-Jahre durch die Forschungsergebnisse von Hurrelmann et al. (1993) sowie Bonfadelli et al. (1993) für die Bertelsmann-Stiftung. Der sprunghafte Anstieg der Publikationen Anfang der 2000er-Jahre ist das Resultat des verstärkten Aufkommens groß angelegter Schulleistungsvergleiche und vor allem das unerwartet schlechte Befundmuster in der ersten PISA-Studie der OECD aus dem Jahr 2001. Die zahllosen Aufsätze, Stellungnahmen und Forderungen im Gefolge von PISA und die seither erschienenen ausführlichen Lesesozialisationsstudien u. a. von Philipp (2008, 2010, 2011), Gattermaier (2003) und Wollscheid (2008), aber auch die Publikation von Arbeitsbüchern für Lehramtsstudierende (Garbe et al., 2009) eröffnen ein differenziertes, facetten- und erkenntnisreiches Bild zum Stand des Lesens bei Kindern und Jugendlichen. Dabei werden mit unterschiedlichen Akzentuierungen sowohl individualbezogene Bedingungen und Auswirkungen in den Blick genommen als auch verschiedene Faktoren der Umwelt, wie etwa die Titel „Lesesozialisation in der Familie“ (Wollscheid 2008), „Literaturunterricht & Lesesozialisation“ (Gattermeier 2003) oder „Lesen empirisch“ (Philipp 2010) zeigen.

Angesichts dieser Menge an Publikationen wird mit einer weiteren Studie zum Thema Lesesozialisation auf den ersten Blick also mitnichten ein unbekanntes Feld betreten. Bei genauem Hinsehen verhält es sich jedoch anders, weil sich bei der Durchsicht der bisherigen Fragestellungen und Erkenntnisse weiterhin *ein* schwarzes Loch auftut: Weitgehend ausgeklammert wurde das Klientel an Förderschulen bzw. die Schülerschaft mit dem

Förderschwerpunkt Lernen. Im Hinblick auf diese Personengruppe geben allein die qualitativen Studien von Volz (2005) und Deneke (2006) Aufschluss über das Entstehen lesebezogener Individualmerkmale in Abhängigkeit von Bedingungen der schulischen und außerschulischen Umwelt. Sofern quantitative Evidenzen diesbezüglich vorliegen, betreffen diese lediglich verschiedene Einzelaspekte aus familiensoziologischen Studien (vgl. z. B. Koch 2004) oder aus Arbeiten zum Fernseh- (vgl. z. B. Funke 2006) bzw. Freizeitverhalten ganz allgemein (vgl. z. B. Aschoff & Voigt 2006). Ein aussagekräftiges Gesamtbild erschließt sich daraus aber noch nicht.

Für die insgesamt schmale Datenlage lassen sich zwei Gründe zur Erklärung heranziehen. Schüler mit dem Förderstatus Lernen stellen bundesweit mit knapp drei Prozentpunkten (vgl. Kultusministerkonferenz 2008, S. XVI) einen sehr geringen Anteil innerhalb der gesamten Schülerschaft dar und sind deswegen keine besonders attraktive Zielgruppe für wissenschaftliche Untersuchungen. Erschwerend kommen Probleme beim methodischen Zugriff hinzu. Besonders im Falle einer quantitativen Herangehensweise ist davon auszugehen, dass das selbstständige Ausfüllen eines Fragebogens bei einem Teil der Schüler angesichts ungünstiger Voraussetzungen (z. B. schriftsprachliche Defizite, reduzierte Konzentrationsspanne) nur eingeschränkt möglich ist. Mit dem Erhalt zuverlässiger Daten geht daher ein relativ großer Aufwand bezüglich der Ausarbeitung des Itemsatzes und der Untersuchungsdurchführung einher.

Die Entscheidung, mit der vorliegenden Studie vor allem Aussagen zur Auswirkung individueller und sozialer Faktoren auf die intrinsische Lesemotivation von Schülern mit dem Förderschwerpunkt Lernen treffen zu wollen, ist dem in der Forschung fundiert belegten Zusammenhang von Lesekompetenz und Lesemotivation geschuldet. Es herrscht Einigkeit darüber, dass die Motivation eine solide Variable zur Vorhersage der Verstehensleistung ist.

Anhand der Validierung der Subskala „Leselust“ aus dem „Fragebogen zur Erfassung der habituellen Lesemotivation“ (FHLM) zeigt sich, dass *„[...] vor allem hohe Leselust und hohes lesebezogenes Selbstkonzept der Begabung [...] mit guten Leseleistungen einher[gehen]“* (Möller & Bonerad 2007, S. 266).

Die Lesemotivation ist besonders mit Blick auf einen Ausgleich der großen Unterschiede zwischen den Geschlechtern von Relevanz. Wie die erste PISA-Studie beweisen konnte, erklärt sich der Rückstand im Lesen der Jungen von einem Schuljahr nahezu vollständig mit dieser Variable. Bei einer gleich hohen Lesefreude lassen sich keine geschlechtsspezifischen Kompetenzunterschiede mehr feststellen (vgl. Stanat & Kunter 2001, S. 264f.)

Guthrie et al. konstatieren in ihrer Studie aus dem Jahr 1999, dass der Zusammenhang von Lesemotivation und Lesekompetenz vor allem über die Lesemenge entstehe. Eine hohe Motivation sei zunächst ein Prädiktor für den Grad der Leseaktivität. Eine hohe und kontinuierliche Leseaktivität wiederum erweitere und festige stetig die Kompetenzen zur Texterschließung (Guthrie et al. 1999, nach Möller & Schiefele 2004, S. 119).

Ein Großteil der Lesemotivationsforschung bestätigt darüber hinaus einen für die Lernforschung allgemein als gesichert geltenden Befund: Intrinsische Lesemotivation wirkt sich positiver auf die Lesekompetenz aus als extrinsische Lesemotive. Freude, Interessenbefriedigung, anregende oder bestätigende Anschlusskommunikation, das Bewältigen auch schwieriger Texte etc. stellen Anreize dar, die entweder im Lesen selbst oder in einem darüber zugänglichen Interessengegenstand liegen (vgl. Philipp 2011, S. 37). Im Gegensatz zur extrinsischen Motivation - etwa äußerer Leistungsdruck, Streben nach Anerkennung oder Notensteigerung und sozialer Vergleich mit Klassenkameraden (vgl. Möller & Schiefele 2004, S. 119) - wirke sich somit vor allem die intrinsische, aus dem Individuum selbst entstehende Lesemotivation günstig auf das lesebezogene Selbstkonzept aus. Gleichmaßen wirksam sind nach diesem Erklärungsmodell aber auch im Individuum selbst liegende hemmende Faktoren: Der Wunsch nach Aufgaben- und Leistungsvermeidung, erlebter Kontrollverlust, Überforderungsgefühle, aber auch Ablehnung des Wertes von Lesen z. B. aus Abgrenzungswünschen gegenüber Erwachsenen bewirken eine geringe bis nicht existente Lesemotivation (vgl. Philipp 2011, S. 37). Möller und Schiefele erklären die Bedeutung der intrinsischen Lesemotivation für die Lesekompetenz mit dem sogenannten Erwartungs-Wert-Modell. Ihnen zufolge ist die Leseleistung zunächst vor allem von der Erwartungshaltung des Individuums bezüglich der Möglichkeit der Bewältigung einer Aufgabe abhängig. Der Wert, welcher der Tätigkeit beigemessen wird, beeinflusse die tatsächliche Leistung dagegen zunächst wenig. Dennoch bestehe eine gegenseitige Beeinflussung beider Komponenten: Frühe Erfolgserlebnisse beim Lesen führen mit hoher Wahrscheinlichkeit dazu, dass das Lesen auch als wertvoll erlebt wird (vgl. Möller & Schiefele 2004, S. 118).

Der förderliche Charakter der intrinsischen Motivation ist eindeutig. Das Verhältnis von extrinsischer Motivation und Lesen ist hingegen wenig erforscht worden. Philipp (2011, S. 79f.) sowie Schaffner (2009, S. 12) skizzieren in der Zusammenschau bisheriger Studien obendrein eine inkonsistente Erkenntnislage. Wie ein kleiner Teil der Studien zeigt, stehen extrinsische Motiviertheit und Leseverständnis positiv zueinander. In der Mehrheit sind die zu Tage geförderten Effekte nicht substantiell oder negativ. Schaffner belegt anhand ihrer Daten einen signifikant negativen Effekt der extrinsischen Motiviertheit auf das Textverstehen (2009, S.

35). Bei Möller und Bonerad korreliert die extrinsische Motivation ebenfalls negativ mit dem Leseverständnis und positiv, wenn auch sehr schwach, mit der täglich verbrachten Zeit zum Lesen (2007, S. 266).

2.2 Fragestellung

Als Fazit des kurzen Anrisses zum Stand der Empirie ist festzuhalten, dass bezüglich der Lesesozialisation von Kindern und Jugendlichen mit der formal niedrigsten Bildung ein Informationsdefizit besteht. Die vorliegende Arbeit schließt diese Wissenslücke, indem ein umfangreicher Datensatz aus einer repräsentativen Fragebogenerhebung in hessischen Schulen mit dem Förderschwerpunkt Lernen analysiert und vorgestellt wird. Das Hauptanliegen wird aus den folgenden Zielsetzungen ersichtlich:

- (1) Mit Blick auf die Schüler geht es um ausführliche Erkenntnisse über lesebezogene Präferenzen, Motivationen und Verhaltensweisen.
- (2) Die Studie soll eine Bestandsaufnahme der wichtigsten Indikatoren in Familie, Schule und Peergroup ermöglichen, welche den Weg zum Leser - oder eben Nichtleser - bestimmen.
- (3) Daran anschließend wird die Größe des Einflusses von demografischen Merkmalen (z. B. Geschlecht) und vom sozialen Umfeld auf die Ausprägung der intrinsischen Lesemotivation überprüft.

Dementsprechend liegen den Analysen im empirischen Teil dieser Arbeit drei Gruppen von Fragen zugrunde. Die erste Gruppe wendet sich dem Individuum zu und thematisiert im Einzelnen folgende Bereiche:

Leseeinteressen

Wie sehen die inhaltlichen Präferenzen bei Printmedien aus? Haben die Befragten aktuell ein Lieblingsbuch? Auf welche Titel und Autoren sind die Interessen konzentriert? Welche sind die gefragten Genres? Wie viele Befragte bezeichnen eine Zeitschrift oder einen Comic als Lieblingslektüre? Über welche Themenbereiche wird in dem Zusammenhang am liebsten gelesen? Gehören Bücher oder eher Zeitschriften bzw. Comics zu den bevorzugt in die Hand genommenen Texten? Sind bei der Textauswahl unterschiedliche Bevorzugungen zwischen Lesern und Nichtlesern auszumachen?

Leseverhalten

Ist das Lesen aus freien Stücken fest in den Lebensalltag eingebettet? Welchen Umfang hat das durchschnittliche tägliche Zeitbudget für lesebezogene Tätigkeiten zum Vergnügen? Zählt im Besonderen die Lektüre von Büchern zu einer Form der Freizeitbeschäftigung, die die Kinder

und Jugendlichen zum Vergnügen ausüben? Wie hoch ist die Anzahl pro Jahr gelesener Bücher?

Lesemotivation

Wie stark ist das intrinsisch motivierte Lesen ausgeprägt? Welchen Verlauf nimmt das durchschnittliche Motivationsniveau in der Jugend? Zeigt sich hier tatsächlich der dramatische Rückgang mit Beginn der Pubertät, den andere Studien belegt haben? Warum wird gelesen? Welche genauen Gründe formulieren die Befragungsteilnehmer selbst? Was fällt am Lesen schwer bzw. hält davon ab? Auf welche Umstände werden persönliche Lesehemmnisse zurückgeführt?

Die zweite Gruppe von Fragen setzt sich mit verschiedenen Instanzen der Lesesozialisation, d. h. leseanregenden oder auch -hemmenden Bedingungen in unterschiedlichen Lebenswelten auseinander:

Familie

Wie förderlich ist das Elternhaus ausgestaltet? Kommen die Schüler im häuslichen Umfeld mit einer großen Anzahl an Büchern in Berührung? Über wie viele Exemplare verfügen sie selbst? Hat das Aufwachsen in einem bücherreichen Haushalt einen positiven Effekt auf den kindlichen Eigenbesitz? Leben Eltern mit den eigenen Lesepraktiken ein gutes Beispiel vor, welches zur Nachahmung motiviert? Waren zu Beginn der Lesesozialisation erzählende und vorlesende Eltern präsent? In welchem Maße finden gegenwärtig lesespezifische Gespräche und Aktivitäten zwischen Eltern und Kindern statt?

Schule

Spielt der Literaturunterricht im Fach Deutsch eine tragende Rolle, d. h. kommen Bücher überhaupt zum Einsatz? Falls ja, wie viele werden im Laufe eines Schuljahres behandelt und welchen Titeln geben die Lehrkräfte den Vorzug? Wie breit fällt das Genrespektrum aus? Stoßen die Klassenlektüren auf eine wünschenswert breite Zustimmung oder eher auf Ablehnung? Berücksichtigen Deutschlehrer das private Lesen ihrer Schüler und nehmen sie gezielt Einfluss darauf? Mit welcher Motivation und welchem Engagement gehen die Schüler an das Lernen im Fach Deutsch heran, und gibt es hier lernbereichsspezifische Unterschiede?

Peergroup

Wie viele Befragte stehen mit Gleichaltrigen im freundschaftlichen Kontakt, auch über den gemeinsamen Schulalltag hinaus im Privaten? Welche Leseorientierung herrscht in den Freundesgruppen vor? Gehören diesen Mitglieder an, die beobachtbar viel und gerne lesen?

Machen Gespräche und Aktivitäten in Bezug auf das Lesen einen Teil des sozialen Miteinanders aus?

Einflüsse der Individualmerkmale und Lesesozialisationsinstanzen auf die Lesemotivation

Auf den ersten beiden Fragegruppen aufbauend, zielt die dritte Fragegruppe auf nachweisbare Zusammenhänge zwischen den Individualmerkmalen, den Lesesozialisationsinstanzen der Umwelt und der individuellen Lesemotivation ab. Auf Individualebene werden dabei die Faktoren „Geschlecht“, „Alter“ und „Migrationsstatus“ einbezogen. Auf Ebene der sozialen Umwelt wurden drei Indexe gebildet, um deren Einfluss auf die Lesefreude der Schüler zu untersuchen: Welche lesefördernden oder -erschwerenden Faktoren lassen sich in Familie, Schule und Peergroup ausmachen? Und welches Maß an Einwirkung ist für diese jeweils belegbar?

2.3 Untersuchungsinstrument

An dieser Stelle wird kurz auf den Fragebogen eingegangen, der im Rahmen der Untersuchung zum Einsatz kam. Die Analyse der Daten zu den mit dem Fragebogen erfassten Themenbereichen bildet den Kern des empirischen Teils. Da eine schriftliche Befragung von Schülern mit dem Förderschwerpunkt Lernen mit verhältnismäßig großen Schwierigkeiten verbunden ist, durchlief der Fragebogen einen aufwändigen Entwicklungsprozess:

Im ersten Schritt erfolgte eine Zusammenstellung prinzipiell geeigneter Items, die zum größten Teil aus anderen Untersuchungen stammen, um Vergleichsmöglichkeiten zu schaffen. Der Ausgangsbestand wurde in Zusammenarbeit mit Förderschullehrkräften und anderen Experten der Sonderpädagogik bezüglich der Eignung für die fokussierte Schülerschaft begutachtet und teilweise überarbeitet. Die meisten Änderungen betrafen dabei die Anpassung der Formulierungen an das Sprachniveau der Untersuchungsgruppe. Daneben wurde entschieden, für einige geschlossene Fragen, wie etwa nach dem Buchbesitz oder der täglichen Lesezeit, deutlich niedrigere Antwortmöglichkeiten vorzugeben.

Im zweiten Schritt fand eine Überprüfung des entwickelten Fragebogens statt, bei der 33 Schüler mit dem Förderschwerpunkt Lernen gruppenweise oder einzeln befragt wurden. Der Pretest lieferte wichtige Informationen hinsichtlich der Anwendbarkeit und Befragungszeit und diente der Identifizierung von Problemen bei der Bearbeitung bzw. Beantwortung. Aus den gesammelten Erfahrungen und Analysen des Datenmaterials ergab sich eine Reihe von inhaltlichen und strukturellen Modifikationen. Mit der zweiten Fragebogenversion wurde daher ein zweiter Pretest (n = 14) durchgeführt.

Der endgültige Fragebogen enthält 74 Items sowohl mit geschlossenen als auch mit offenen Antwortformaten; die maximale Bearbeitungsdauer beträgt etwa 30 Minuten. Die gestellten Fragen beziehen sich auf insgesamt acht thematische Blöcke (vgl. Tabelle 1):

Themenbereiche	Quelle
1. Personenmerkmale <ul style="list-style-type: none"> • Geschlecht • Alter • besuchte Klasse • Migrationshintergrund • Umgangssprache im Elternhaus 	PISA 2003 (Ramm et al. 2006, S. 131f.; 145ff.)
2. Elektronische Medien und Büchereinsatz <ul style="list-style-type: none"> • elektronische Medienausstattung • tägliche Fernsehzeit • Computer- und Internetnutzung • Büchereimitgliedschaft und Ausleihverhalten 	Richter & Plath (2005, S. 204), adaptiert PISA 2003 (Ramm et al. 2006, S. 204.), adaptiert ----- -----
3. Leseinteressen <ul style="list-style-type: none"> • bevorzugt gelesene Bücher, Zeitschriften und Comics 	Richter & Plath (2005, S. 206f.), adaptiert
4. Leseverhalten <ul style="list-style-type: none"> • tägliche Lesezeit • Anzahl jährlich gelesener Bücher 	PISA 2003 (Ramm et al. 2006, S. 205), adaptiert
5. Lesemotivation <ul style="list-style-type: none"> • intrinsische Lesemotivation • lesebezogenes Selbstkonzept • Motive für das Lesen • Erklärungen für Lesehemmungen 	Möller & Bonerad (2007 S. 261), adaptiert IGLU 2001 (Bos et al. 2005, S. 82), ergänzt um ein Item von Möller & Bonerad (2007, S. 261) Richter & Plath (2005, S. 209), adaptiert
6. Familie <ul style="list-style-type: none"> • Buchausstattung • Leseverhalten der Eltern • frühe Leseförderung • aktuelle Leseförderung 	PISA 2003 (Ramm et al. 2006, S. 145), adaptiert ----- IGLU 2001 (Bos et al. S. 56), adaptiert -----
7. Deutschunterricht <ul style="list-style-type: none"> • Bucheinsatz • intrinsische Lernmotivation • lesefördernde Interaktionen 	Richter & Plath (2005, S. 210), adaptiert Gattermeier (2003, Anhang) sowie Philipp (2010, S. 116) -----
8. Freundesgruppe <ul style="list-style-type: none"> • Beziehungen zu Gleichaltrigen • Leseverhalten der Freunde • lesebezogene Interaktionen 	PISA 2000 (Kunter et al. 2002, S. 293) ----- -----

Tabelle 1: Themenbereiche des Fragebogens

2.4 Die Zielgruppe: Schüler mit dem Förderschwerpunkt Lernen

Die Personengruppe, auf die das Forschungsinteresse der vorliegenden Arbeit gerichtet ist, ist anhand der Definitionsmerkmale Schulart, Jahrgangsstufe und Bundesland eng umrissen. Die Grundgesamtheit umfasst Schüler aus Schulen mit dem Förderschwerpunkt Lernen der Klassen 5 bis 10 im Bundesland Hessen. Unter Berücksichtigung des Kosten-Nutzen-Verhältnisses wurden Schüler der 3. und 4. Klassen nicht einbezogen, denn bei diesen noch als Leseanfänger einzustufenden Schülern hätte sich die Bearbeitung des Fragebogens schwierig gestaltet. Es war daher hier nicht von Ergebnissen auszugehen, die einen relevanten Erkenntnisgewinn ermöglichen würden.

Eine Beschreibung der Grundgesamtheit auf die bis hierhin genannten Eckdaten zu reduzieren, würde aber ein tieferes Verständnis für diese Personengruppe verhindern. Denn kaum ein Begriff ist so umstritten und so schwierig zu definieren wie der Begriff Lernbehinderung bzw. die aktuelle Bezeichnung „Förderschwerpunkt Lernen“. Für den Begriff Lernbehinderung, der sich mit der Ausbildung und Ausdifferenzierung des Hilfsschulwesens in den 1960er-Jahren durchsetzte, wird bis heute vor allem die Definition von Kanter herangezogen: Eine Lernbehinderung ist *„die schwerwiegende, umfängliche und langandauernde Beeinträchtigung der Lernprozesse und des Lernaufbaues eines Menschen“* (Kanter 1975, zit. n. Werning & Lütje-Klose 2006, S. 18). „Schwerwiegend“ wird in der Fachliteratur fast einstimmig mit einem Leistungsrückstand von mehr als zwei Schuljahren gleichgesetzt. Mit dem Attribut „umfänglich“ soll die Lernbehinderung von Teilleistungsstörungen wie z. B. Legasthenie oder Dyskalkulie abgegrenzt werden. Und „langandauernd“ zeigt an, dass es sich nicht um temporäre Lernschwierigkeiten handelt, die ohne oder mit geringer individueller Förderung ausgeglichen werden können.

Deutlich wird, dass es sich hierbei letztlich um ein defizit- und individuumorientiertes Bild von Lernschwierigkeiten handelt, das nur die Symptome, nicht aber die Ursachen zu fassen vermag. Die sukzessive Verschiebung in den letzten Jahrzehnten weg von der Defizitorientierung auf das Kind hin zu einer systemisch-ökologischen Betrachtung einer lernbehindernden Umwelt und der Annahme einer fehlenden Passung zwischen Kind und System Schule hat nicht nur zu einer Begriffsverschiebung geführt. Mit dem Wechsel von „lernbehinderten Schülern“ zu „Schülern mit Förderbedarf im sonderpädagogischen Förderschwerpunkt Lernen“ geht auch der Versuch einher, sowohl Ursachen als auch Ressourcen stärker zu fokussieren. Ein Beispiel für einen solchen Ansatz findet sich etwa im Rahmenlehrplan für den Förderschwerpunkt Lernen des Landes Bayern. Ihm zufolge ist zu berücksichtigen, dass

„Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Förderschwerpunkt Lernen häufig aus erschwerten Lebenssituationen in die Schule eintreten. Dabei spielen Traumatisierungen und organische Erschwernisse ebenso eine mögliche Rolle wie das Leben in einem prekären, sozioökonomisch benachteiligten Umfeld. Solche Belastungen können zu Entwicklungsverzögerungen im kognitiven Bereich beitragen.“

(Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus 2012, S. 10)

Lernschwierigkeiten resultieren demzufolge aus Störungen im Zusammenspiel

„der Entwicklungsbereiche ‚Motorik und Wahrnehmung‘, ‚Denken und Lernstrategien‘, ‚Kommunikation und Sprache‘ sowie ‚Emotionen und Soziales Handeln‘ [...], sie sind in ihren Erscheinungsformen entsprechend vielfältig. Häufig fehlen die grundlegenden Voraussetzungen für erfolgreiche Lernprozesse bei der Schulaufnahme, was zu Versagenserlebnissen und zur Resignation führen kann.“

(ebd.)

Anders als in älteren Definitionsversuchen wird die Ursache nicht mehr explizit als im Kind selbst liegend angesehen – der Schwerpunkt liegt hier auf der durch zahlreiche Faktoren zustande kommenden Fehlpassung zwischen Individuum und Umwelt. Aber obwohl hier eine Intelligenzminderung nicht explizit als Bedingung Erwähnung findet, wird eine verminderte Intelligenz für die Erteilung eines sonderpädagogischen Förderbedarfs weiterhin vorausgesetzt. Der Wertbereich, der in diesem Kontext angegeben wird, schwankt dabei: *„Angaben zur unteren Grenze schwanken zwischen einem IQ 50 und einem IQ 65 und Angaben zu einer oberen Grenze liegen zwischen IQ 70 und IQ 85“* (Werning & Lütje-Klose 2006, S. 48).

Dass Lernbehinderung nicht allein auf ein isoliertes Intelligenzdefizit zurückzuführen ist, hat sich im Bewusstsein immer mehr durchgesetzt. Wockens LAUF-Studie aus dem Jahr 1996 ist die erste und bislang noch immer umfassendste Studie, die nachweisen konnte, dass Lernbehinderung vor allem durch eine ungünstige soziale Lage der Schüler bedingt wird. Die Frage nach der *„Lernausgangslage an Förderschulen“* (Wocken 2000, S. 492) basierte auf der These, dass *„Förderschulen unverändert wie eh und je ein Sammelbecken für leistungsschwache Schüler aus den unteren Schichten“* (ebd.) sind. Der in der Studie angewendete Intelligenztest CFT20 und der Rechtschreibtest HSP belegten zwar deutlich schwächere Werte bei den Förder- als bei den Hauptschülern; die Werte waren jedoch nicht eindeutig genug, um Intelligenz und Schreibfertigkeiten als hinreichende Zuweisungskriterien werten zu können. Eindeutige Ergebnisse lieferte dagegen die Auswertung der *„sozialen Bedingungen von Lernbehinderung“* (ebd., S. 496): Die Eltern von Förderschülern haben einen geringeren Schulabschluss als die Eltern von Hauptschülern, sind öfter arbeitslos und öfter alleinerziehend. Förderschüler haben mehr Geschwister bei gleichzeitig größerer räumlicher

Enge zu Hause und sie verfügen über weniger Güter wie Schreibtisch, Bücher, CDs, etc. als Gleichaltrige an Regelschulen. Wocken kommt zu dem Schluss, dass Schüler an Schulen mit dem Förderschwerpunkt Lernen *„auf der ganzen Linie im Nachteil sind“* (ebd., S. 497): Niedrigere Intelligenz und geringere Schulleistungen gehen Hand in Hand mit geringerem familiären Bildungs- und Sozialstatus, größeren Familien sowie überproportionalem Migrationshintergrund. Der Multikausalität zum Trotz kommt die Studie zu dem Ergebnis, dass die sozialen Faktoren die kognitiven Prädikatoren dabei deutlich überwiegen: *„Lernbehinderung ist demnach weitaus eher ein soziales denn ein kognitives Defizit“* (ebd., S. 498). Lernbehinderung ist letztlich also nur dann angemessen zu beschreiben und zu verstehen, wenn neben den Variablen Intelligenz und Schulleistung auch der sozioökonomische Status dieser Schüler berücksichtigt wird.

2.5 Ziehung und Beschreibung der Stichprobe

Aus der weiter oben beschriebenen Grundgesamtheit galt es nun eine ausreichend große und repräsentative Stichprobe zu ziehen. Den Ausgangspunkt dafür bildete die Schulkreuztabelle. Mit Hilfe der Schullisten des Statistischen Landesamtes (vgl. Hessisches Landesamt für Statistik 2008, S. 133 ff.) wurden die in Frage kommenden Schulen nach einer repräsentativen Quotenauswahl telefonisch kontaktiert und um ihre Teilnahme gebeten. Quotiert wurde nach Regionen und Größe der Standorte. Insgesamt erklärten sich zwölf Schulen aus verschiedenen Teilen des Untersuchungsgebiets zur Mitarbeit bereit. Davon lagen sechs Schulen im klein-, vier im mittel- und zwei im großstädtischen Bereich. Die Zahl der befragten Klassen variierte je nach Schule zwischen drei und acht.

Die Auswertungen beruhen damit auf Daten von insgesamt 596 Schülern. Darunter sind 61.1 Prozent ($n = 364$) männlichen Geschlechts, während der Mädchenanteil folglich 38.9 Prozent ($n = 232$) ausmacht. Laut der amtlichen Statistik sind Jungen an Schulen mit dem Förderschwerpunkt Lernen deutlich überrepräsentiert. Die Jungenquote lag zum Zeitpunkt der Befragung, also im Schuljahr 2008/2009, bei 60.4 Prozent (vgl. Hessisches Landesamt für Statistik, unveröffentlichte Daten). Die für diese Studie gezogene Stichprobe kann somit mit Blick auf das Geschlecht als repräsentativ eingestuft werden.

Um das Lebensalter zu ermitteln, sollten die Schüler ihr genaues Geburtsdatum aufschreiben. Wie bei der Frage nach der Geschlechtszugehörigkeit machten auch hierzu ausnahmslos alle Befragungsteilnehmer Angaben. Insgesamt drei Notierungen ließen sich aufgrund des Schriftbildes jedoch nicht entziffern. Eine Übersicht über die Altersstruktur der Stichprobe

liefert Tabelle 2. Wie zu erkennen ist, reicht die Altersspanne von 10 bis 18 Jahre. Mit 88.2 Prozent ist aber der weitaus größte Teil zwischen 12 und 16 Jahren alt. Das mittlere Alter beträgt 14;1 Jahre.

Alter	10	11	12	13	14	15	16	17	18
Anzahl	2	38	77	108	109	121	108	27	3
Prozent	0.3	6.4	13.0	18.2	18.4	20.4	18.2	4.6	0.5

Tabelle 2: Stichprobe nach Alter (absolute Werte und in Prozent)

An der Befragung nahmen insgesamt 69 Klassen der Jahrgangsstufen 5 bis 10 teil. Eine strukturelle Besonderheit an zahlreichen der teilnehmenden Schulen, vor allem im ländlichen Gebiet, betrifft in diesem Fall die jahrgangsübergreifende Zusammenlegung der Klassen 5 und 6 auf der einen Seite (Mittelstufenbereich) sowie 7 bis 9 auf der anderen Seite (Hauptstufenbereich). Zu den Hauptstufenschülern zählen zudem Zehntklässler, die allerdings jahrgangshomogen unterrichtet werden. Wie sich die Probanden absolut und relativ gesehen auf die jeweils einzelnen Klassenstufen verteilen, kann nicht aufgeschlüsselt werden, da die Frage nach der Klassenzugehörigkeit vornehmlich mit der jahrgangsübergreifenden Bezeichnung beantwortet wurde. Für die klassenbezogene Auswertung ergibt sich dadurch eine reduzierte Differenzierungsmöglichkeit, die in Tabelle 3 dargestellt ist. Von den teilnehmenden Klassen sind 30.4 Prozent dem Mittel- und 69.6 Prozent dem Hauptstufenbereich zuzuordnen. Davon weicht die prozentuale Verteilung auf Schülerebene kaum ab. 26.7 Prozent der teilnehmenden Schüler besuchten Mittelstufen- und 73.3 Prozent Hauptstufenklassen.

	Mittelstufe (Klassen 5 – 6)		Hauptstufe (Klassen 7 – 10)	
	Anzahl	Prozent	Anzahl	Prozent
Klassen	21	30.4	48	69.6
Schüler	159	26.7	437	73.3

Tabelle 3: Verteilung der Schüler bzw. Klassen getrennt nach Mittel- und Hauptstufenbereich (absolute Werte und in Prozent)

Das Hessische Landesamt für Statistik bestimmt die kulturelle Herkunft von Schülern lediglich über die Kategorie Staatsangehörigkeit. Laut diesen Daten stellten Kinder und Jugendliche mit ausländischer Staatsangehörigkeit im Schuljahr 2008/09 27.2 Prozent der gesamten Schülerschaft der Schulen mit dem Förderschwerpunkt Lernen (vgl. Hessisches Landesamt für Statistik, unveröffentlichte Daten).

Diese methodische Bestimmung birgt einen nicht unwesentlichen Nachteil. Die Quote an ausländischen Schülern allein über ihre Nationalität zu bestimmen, vermag das Phänomen Migration in deutschen Bildungsinstitutionen schon lange nicht mehr gebührend zu reflektieren, denn infolge von Einbürgerungen wird der Schüleranteil mit ausländischen Wurzeln so systematisch unterschätzt.

Das Migrationskonzept von Schulleistungsstudien wie PISA oder IGLU beruht deswegen auf differenzierteren Migrationskategorien. In Abhängigkeit vom Herkunftsland der Eltern und dem des Kindes erfolgt eine Einteilung nach „Einheimischen Familien“ sowie „Familien mit Migrationshintergrund“. Diese Kategorisierung liegt auch der vorliegenden Studie zugrunde. Dabei wird innerhalb der letzteren Gesamtgruppe üblicherweise eine weitere Unterscheidung nach drei Untergruppen vorgenommen: „Schüler mit einem im Ausland geborenen Elternteil“ und einem in Deutschland geborenen stellen, unabhängig vom eigenen Geburtsort, die erste Untergruppe. „Schüler der zweiten Generation“ sind selbst in Deutschland geboren, beide Elternteile stammen aber aus einem anderen Herkunftsland. „Schüler der ersten Generation“ dagegen sind erst nach ihrer Geburt mit beiden Elternteilen nach Deutschland eingewandert (vgl. z. B. Walter & Taskinen 2007, S. 345).

Um den Migrationsstatus zu identifizieren, müssen also Informationen zum Geburtsland des Schülers und beider Elternteile vorliegen. Was auf den ersten Blick als einfache Form der Datenaufnahme erscheinen mag, ist mit einem gewissen Risiko behaftet, da schon eine einzige fehlende Angabe die Rekonstruktion des Migrationsstatus verhindert. Diese Sorge erwies sich in Bezug auf die vorliegende Untersuchung jedoch als unbegründet: 95.0 Prozent der Schüler konnten zweifelsfrei einer der vier Gruppen zugeordnet werden. Tabelle 4 präsentiert das Ergebnis der Gruppierung.

Migrationsstatus	Anzahl	Prozent
Einheimische Schüler	295	52.1
Schüler mit Migrationshintergrund	271	47.9
<i>davon entfallen auf:</i>		
Schüler mit einem im Ausland geborenen Elternteil	71	12.5
Schüler der zweiten Generation	133	23.5
Schüler der ersten Generation	67	11.8

Tabelle 4: Stichprobe nach Migrationsstatus (absolute Werte und in Prozent)

Das Verteilungsmuster zwischen Schülern mit und ohne Migrationshintergrund gehört zweifelsohne mit zu den auffallendsten Befunden. Wie zu erwarten, übersteigt der Migrantenanteil die bezifferte Ausländerquote der amtlichen Statistik. Es überrascht aber dennoch, dass fast die Hälfte ausländische Wurzeln aufweist. Das prozentuale Verhältnis zwischen Schülern ohne und mit Migrationshintergrund beträgt 52.1 zu 47.9 Prozent. Richtet man den Blick auf die Befragten mit Migrationshintergrund, zeigt sich, dass Schüler der zweiten Generation die größte Migrantengruppe (23.5 Prozent) stellen. Die zweitgrößte Gruppe bilden Schüler mit einem im Ausland geborenen Elternteil (12.5 Prozent), dicht gefolgt von Schülern der ersten Generation (11.8 Prozent). In Ermangelung an Vergleichsdaten auf Basis der ausgeführten Kategorisierung kann nicht überprüft werden, ob die hier vorgefundene Verteilung das wahre Ausmaß an Migration im hessischen Förderschulwesen repräsentativ widerspiegelt.

	Türkei	ehemalige Sowjetunion	Italien	ehemaliges Jugoslawien	Pakistan	sonstige Länder
Vater	36.6	11.1	10.3	7.0	5.3	29.7
Mutter	37.4	12.8	7.5	6.6	5.3	30.4

Tabelle 5: Die häufigsten Geburtsländer der Eltern von Schülern mit Migrationshintergrund (in Prozent)

Die Ausdifferenzierung der Schüler mit Migrationshintergrund nach nationalstaatlicher Herkunft zeigt eine in ethnischer Hinsicht heterogen zusammengesetzte Gruppe. Unter dem

Strich führten die Schüler 48 verschiedene Herkunftsstaaten der Eltern auf. Tabelle 5 zeigt die fünf am stärksten vertretenen Geburtsländer, getrennt nach Mutter und Vater. Den Schülerangaben zufolge sind etwas mehr als ein Drittel der Eltern türkischstämmig, ein weiteres Zehntel ist in den Staaten der ehemaligen Sowjetunion sowie in Italien geboren. In der Rangliste folgen Eltern, die aus dem ehemaligen Jugoslawien und Pakistan nach Deutschland eingewandert sind.

2.6 Durchführung der Untersuchung

Die Untersuchungsdurchführung erfolgte am Ende des Schuljahres 2008/09 im Zeitraum von April bis Juni 2009. Der Ansetzungstermin ist einzig dem zu erfassenden Angebot schulischer Leseförderung geschuldet wie etwa der Lektüre von Büchern. Neben organisatorischen Aufgaben lag auch die Datengewinnung allein in der Verantwortung des Autors dieser Studie. Auf extern geschulte Testleiter oder das Versenden der Untersuchungsinstrumente per Post an die Schulen wurde aus Gründen der Qualitätssicherung (identische Testabläufe etc.) verzichtet. Die Befragung fand im Klassenverband und in Anwesenheit einer Lehrkraft statt. Für den gesamten Ablauf stand eine Doppelstunde zur Verfügung. In den meisten Fällen beanspruchte die Bearbeitungszeit jedoch weniger als eine Unterrichtsstunde. Zur Gewährleistung gleicher Bedingungen folgten alle Testdurchführungen einem klar strukturierten Ablaufplan. Dieser war so angelegt, dass die Schüler zu Beginn allgemeine Informationen über Inhalt und Ablauf der Studie sowie Teilnahmebedingungen (z. B. Freiwilligkeit, Anonymität) erhielten. Anschließend erfolgte eine Einweisung in den Fragebogen, indem eine Beispielauswahl von Fragen mit unterschiedlichen Antwortformaten erklärt wurde. Unter Aufsicht des Testleiters füllten die Schüler dann den Fragebogen aus. Begünstigt durch die sehr kleinen Klassen an Schulen mit dem Förderschwerpunkt Lernen - in den teilnehmenden Klassen betrug die Lerngruppenstärke zwischen 6 und 14 Schülern - konnten alle auftauchenden Fragen detailliert beantwortet und extrem leistungsschwache Teilnehmer beim Ausfüllen durch Vorlesen und Erläutern der Fragen unterstützt werden.

3. Medienverhalten von Kindern und Jugendlichen in der Freizeit

Verlauf und Ausmaß der Lesesozialisation lassen sich nur dann fundiert bewerten, wenn das Leseverhalten von Kindern und Jugendlichen im Kontext ihres Gesamtmedienverhaltens untersucht wird. Bücher und Zeitschriften müssen als Teilmenge eines Medienensembles verstanden werden, das den Schülern zur Verfügung steht. Gerade in den letzten Jahren hat mit der Omnipräsenz von Computern, Mobiltelefonen oder Tablets der digitale Medienkonsum in der Gesellschaft enorm zugenommen. In dem Fragebogen wurden deshalb nicht nur buch- bzw. lesebezogene Daten erhoben, sondern ausführlich auch die elektronische Medienumwelt und -nutzung erfragt. Die erfragte Nutzung von Bibliotheken wird nicht weiter berücksichtigt, da 73.5 Prozent der Schüler angaben, keinen Bibliotheksausweis zu besitzen.

3.1 Elektronische Medienumwelt und -nutzung

Bei den Fragen nach Verfügbarkeit und Nutzung elektronischer Medien stand zunächst der Zugang zu solchen Geräten im Familienhaushalt (Abschnitt 2.1.1.1) sowie der Eigenbesitz der Schüler (Abschnitt 2.1.1.2) im Fokus des Interesses. Schwerpunktmäßig wurden anschließend die Nutzungshäufigkeit des Computers und computerbezogene Aktivitäten (Abschnitt 2.1.2) erfragt. Auch zum Fernsehkonsum sollten die Schüler Angaben machen (Abschnitt 2.1.3).

3.1.1 Zugang zu elektronischen Medien

3.1.1.1 Familienhaushalt

Das Ausmaß der alltäglichen Nutzung elektronischer Medien durch Kinder und Jugendliche hängt wesentlich von den Zugangsbedingungen im Elternhaus ab. Im Fragebogen wurden deshalb Informationen zur Geräteausstattung der Haushalte eingeholt. Wie Abbildung 1 zeigt, verfügen die befragten Schüler zu Hause diesbezüglich über ein großes Angebot. Einen festen Platz im Medienensemble hat der Fernseher mit einer fast hundertprozentigen Verbreitung (99.3 Prozent). Zum Standardinventar gehören mittlerweile ebenso Computer und Internetanschluss. 96.2 Prozent der Familien besitzen einen PC und 91.8 Prozent sind online. Auch Spielkonsolen haben längst Einzug in die meisten Haushalte gehalten (83.7 Prozent). Abbildung 1 zeigt zudem die Besitzstände von Familien mit und ohne Migrationshintergrund und belegt, dass die Geräteausstattung in den Familien unabhängig von der kulturellen Herkunft ist.

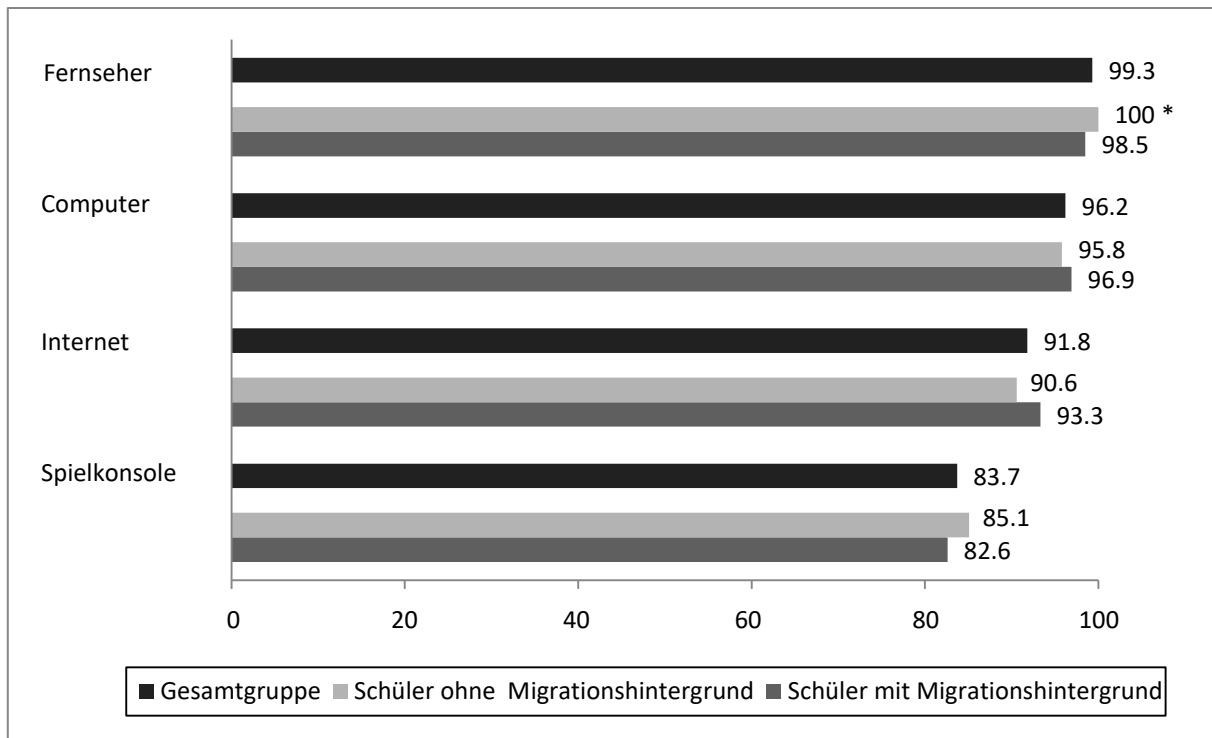


Abbildung 1: Ausstattung der Haushalte mit elektronischen Medien, Gesamtgruppe und nach Migrationshintergrund (in Prozent)

* $p < .05$

3.1.1.2 Eigenbesitz der Schüler

Die Schüler sollten zudem Angaben zur Verfügbarkeit von Fernseher, Computer, Internet und Spielkonsole im Kinderzimmer machen. Darüber hinaus wurde der Besitz von zwei tragbaren Geräten erfragt, die im Kindes- und Jugendalter einen hohen Prestigewert haben: Handys und digitale Musikabspielgeräte wie etwa MP3-Player.

Abbildung 2 illustriert den Befund, dass den Schülern ein ansehnliches Medienangebot zur freien Verfügung steht.

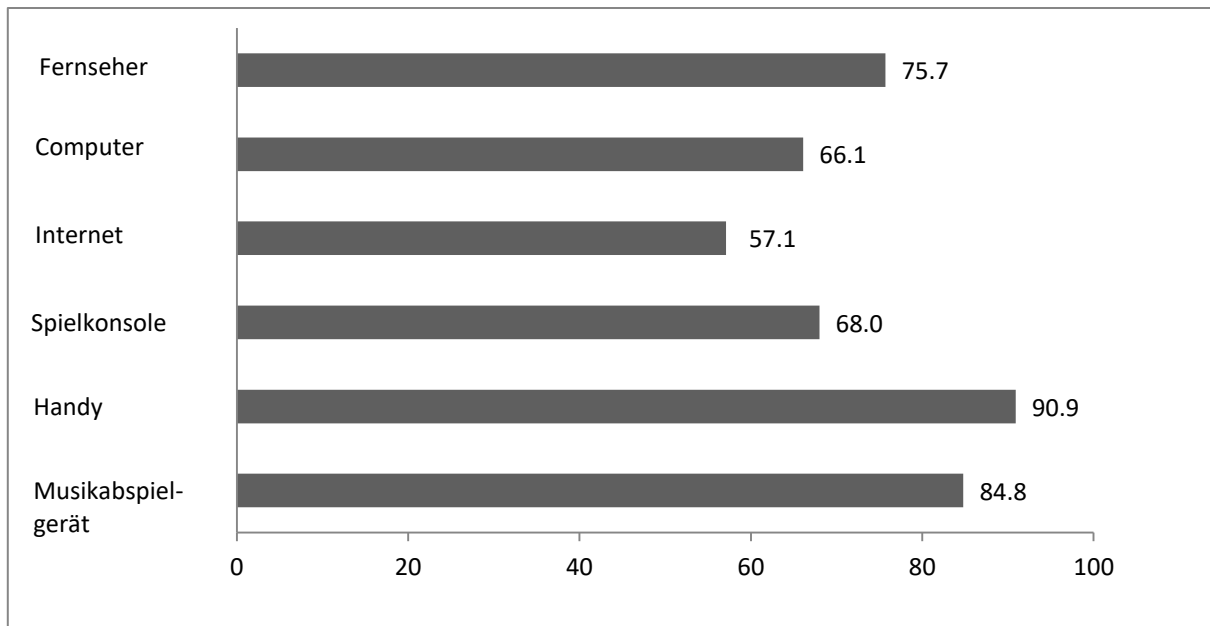


Abbildung 2: Elektronische Medien im Eigenbesitz der Schüler, Gesamtgruppe (in Prozent)

Was die fest an das Kinderzimmer gebundenen Geräte anbelangt, ist der Fernseher am weitesten verbreitet (75.7 Prozent). Eine Spielkonsole besitzen 68.0 Prozent, fast ebenso viele Kinder haben einen Computer im eigenen Zimmer (66.1 Prozent). Von hier aus hat auch mehr als jeder Zweite aller Befragten (57.1 Prozent) Zugang zum Internet. Bei den tragbaren Geräten fallen die Ergebnisse noch signifikanter aus: So gut wie alle Schüler besitzen ein Handy (90.9 Prozent) und ein Musikabspielgerät (84.8 Prozent).

Je nach Geschlecht, Alter und Migrationshintergrund sind jedoch markante Unterschiede im persönlichen Gerätebesitz festzustellen. In Tabelle 6 sind die entsprechenden Befunde aufgeschlüsselt.

	Geschlecht		Altersgruppen		Migrationsstatus	
	Jungen	Mädchen	10 – 14	15 – 18	Schüler ohne Migrationsh.	Schüler mit Migrationsh.
Fernseher	80.3	68.2 **	74.7	77.3	75.6	76.6
Computer	72.5	55.7 ***	61.4	72.3 **	64.5	70.0 *
Internet	63.0	47.8 ***	52.6	63.2 *	53.0	67.0 **
Spielkonsole	80.6	47.9 ***	68.5	67.5	68.7	67.8
Handy	90.5	91.6	81.4	89.1 *	91.7	90.2
Musikabspielgerät	85.7	83.4	87.5	95.3 **	85.2	85.2

Tabelle 6: Elektronische Medien im Eigenbesitz der Schüler, nach soziodemografischen Merkmalen (in Prozent)

* $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

Statistisch bedeutende Geschlechterunterschiede zeichnen sich bei den stationären Geräten ab. Ob Fernseher, Computer, Internet oder Spielkonsole – die Zimmer der Mädchen sind hier sparsamer ausgestattet als die der Jungen. Bei den tragbaren Geräten liegen die Versorgungsquoten zwischen den Geschlechtern dagegen eng beieinander. Mit zunehmendem Alter wächst der persönliche Gerätebesitz tendenziell an. Eine Ausnahme bilden Spielkonsolen und Fernseher; diese sind bei jüngeren und älteren Schülern in gleicher Häufigkeit anzutreffen. Im Bereich Computer und Internet fallen die signifikanten Unterschiede in Bezug auf die Herkunft der Schüler auf: Rund 70.0 Prozent der Schüler mit Migrationshintergrund haben einen eigenen PC und 67.0 Prozent sind online. Demgegenüber besitzen lediglich 64.5 Prozent der Schüler ohne Migrationshintergrund einen eigenen Computer, und nur 53.0 Prozent geben an, vom eigenen Zimmer aus auf das Internet zugreifen zu können.

3.1.2 Computer

3.1.2.1 Nutzungshäufigkeit

Im folgenden Abschnitt sollen die Antworten der Untersuchungsteilnehmer auf die Frage „Wie oft benutzt du einen Computer?“ ausgewertet werden. Die Nutzungsfrequenz war auf einer vierstufigen Frequenzskala anzugeben, die von „nie“ über „ein paar Mal im Monat“ und „mehrmals in der Woche“ bis hin zu „fast täglich“ reichte.

In Anbetracht der guten häuslichen Zugangsmöglichkeiten fällt die einseitige Antwortverteilung im hochfrequentierten Bereich wenig überraschend aus:

	nie	ein paar Mal im Monat	mehrmals in der Woche	fast täglich
Gesamtgruppe	6.7	10.5	25.9	56.8
<i>Geschlecht</i>				
Jungen	6.2	9.6	25.9	58.3
Mädchen	7.6	12.1	25.9	54.5
<i>Altersgruppen *</i>				
10 – 14	8.9	11.7	27.4	52.0
15 – 18	4.0	9.1	24.1	62.8
<i>Migrationsstatus</i>				
Schüler ohne Migrationshintergrund	7.6	11.8	25.6	55.1
Schüler mit Migrationshintergrund	3.6	8.3	25.4	62.7

Tabelle 7: Nutzungshäufigkeit des Computers, Gesamtgruppe und nach soziodemographischen Merkmalen (in Prozent)

* $p < .05$

Wie Tabelle 7 zeigt, nutzt weitaus mehr als die Hälfte der Schüler (56.8 Prozent) fast jeden Tag den PC. Zusammen mit den 25.9 Prozent, die angaben, mehrmals in der Woche ihre Zeit vor dem PC zu verbringen, liegt der Anteil derjenigen, die zu den regelmäßigen Nutzern zählen, bei hohen 82.7 Prozent. Nur die verbliebenen 17.2 Prozent, die maximal ein paar Mal im Monat auf den Computer zurückgreifen, haben demnach keinerlei nennenswerten Bezug zu diesem Medium.

Der soziodemographische Vergleich gibt zu erkennen, dass weder Geschlecht noch Migrationshintergrund die Häufigkeit, mit welcher der Computer genutzt wird, signifikant prägen. Ein statistisch nachweisbarer Einfluss darauf geht nur vom Alter aus: Der Anteil an regelmäßigen Nutzern wächst von 79.4 Prozent bei den 10- bis 14-Jährigen auf 86.9 Prozent bei den 15- bis 18-Jährigen an.

3.1.2.2 Tätigkeitsspektrum

Bei der Befragung wurde in differenzierter Weise erhoben, für welche Zwecke der PC zum Einsatz kommt. In einem ersten Schritt wurden den Schülern vier gängige Anwendungen mit der Bitte um Einschätzung der Nutzungshäufigkeit vorgegeben. Diese betreffen zu gleichen Teilen anspruchsvolle Anwendungen (Texte schreiben, zum Arbeiten für die Schule) und unterhaltungsbezogene Anwendungen (im Internet zum Vergnügen surfen, Computerspiele). Abbildung 3 offenbart, dass die Prozentsätze der regelmäßigen Nutzer (Addition der Antwortkategorie „mehrmals in der Woche“ und „fast täglich“) über die einzelnen PC-Aktivitäten erheblich variieren.

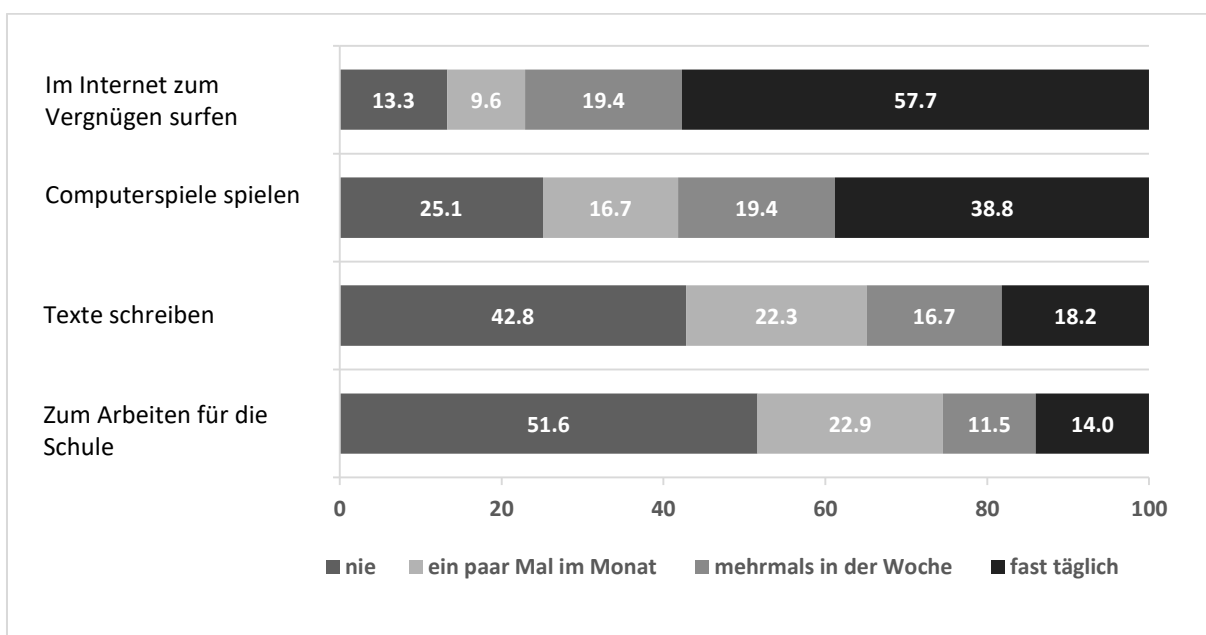


Abbildung 3: Häufigkeit der Nutzung verschiedener Computeraktivitäten für die Gesamtgruppe (in Prozent)

Den Schwerpunkt bilden Anwendungen aus dem Unterhaltungsbereich. 77.1 Prozent surfen mindestens mehrmals die Woche im Internet zum Vergnügen und 58.2 Prozent beschäftigen sich häufig mit Computerspielen. Im Gegensatz dazu werden anspruchsvolle Anwendungen nur ansatzweise wahrgenommen. Texte schreiben am Computer lediglich 34.9 Prozent regelmäßig, und nur 25.5 Prozent gaben an, den Rechner oft für schulische Angelegenheiten zu verwenden. Tabelle 8 schlüsselt diese Angaben nach soziodemographischen Gesichtspunkten weiter auf. Der Anschaulichkeit halber sind bloß die Anteile der Schüler dargestellt, die die erfassten Anwendungen „mehrmals in der Woche“ oder „fast täglich“ durchführen.

	Geschlecht		Altersgruppen		Migrationsstatus	
	Jungen	Mädchen	10 – 14	15 – 18	Schüler ohne Migrationsh.	Schüler mit Migrationsh.
Im Internet zum Vergnügen surfen	77.3	76.8	70.7	85.1	74.8	82.5
Computerspiele spielen	68.0	41.9	62.1	53.3	57.9	57.8
Texte schreiben	28.7	45.2	35.1	34.5	35.5	35.5
Zum Arbeiten für die Schule	22.8	29.8	23.7	27.9	24.2	28.5

Tabelle 8: Schüler, die angaben, die verschiedenen Computeranwendungen „mehrmals in der Woche“ oder „fast täglich“ zu praktizieren, nach soziodemographischen Merkmalen (in Prozent)

Aus den Nutzungsprofilen von Jungen und Mädchen wird ersichtlich, dass letztere mit Hilfe des Computers häufiger Texte verfassen und Schulaufgaben erledigen. Das Spielen am Computer dagegen ist eine männliche Domäne. Eine hohe Internetnutzung ist für Jungen und Mädchen gleichermaßen typisch. Bei zwei Anwendungen treten altersspezifische Präferenzen hervor. Während 15- bis 18-Jährige im Internet aktiver sind, setzten 10- bis 14-Jährige den Computer in höherem Maße als Spielgerät ein. Vergleicht man die Nutzungsprofile von Schülern mit und ohne Migrationshintergrund, fallen abgesehen vom Internetsurfen keine nennenswerten Unterschiede auf. Unter den regelmäßigen Onlinern sind Schüler mit Migrationshintergrund etwas stärker vertreten.

Die erfragten Anwendungen repräsentieren lediglich eine kleine Auswahl von Einsatzmöglichkeiten des Computers. Um ein differenziertes Bild über das Nutzungsspektrum zu gewinnen, konnten die Schüler im Anschluss an den geschlossenen Fragekomplex weitere häufig ausgeübte PC-Aktivitäten frei aufschreiben. Von dieser Möglichkeit machten 32.6 Prozent der Teilnehmer Gebrauch und führten 248 Aktivitäten ins Feld, die zur Auswertung in übergeordnete Kategorien eingeteilt wurden. Der bisherige Kernbefund, wonach der PC für die Schüler in erster Linie als Unterhaltungsmedium dient, während anspruchsvolle Tätigkeiten eine zu vernachlässigende Rolle spielen, erfährt durch die in Abbildung 4 ausgewiesenen Ergebnisse eine Bestätigung.

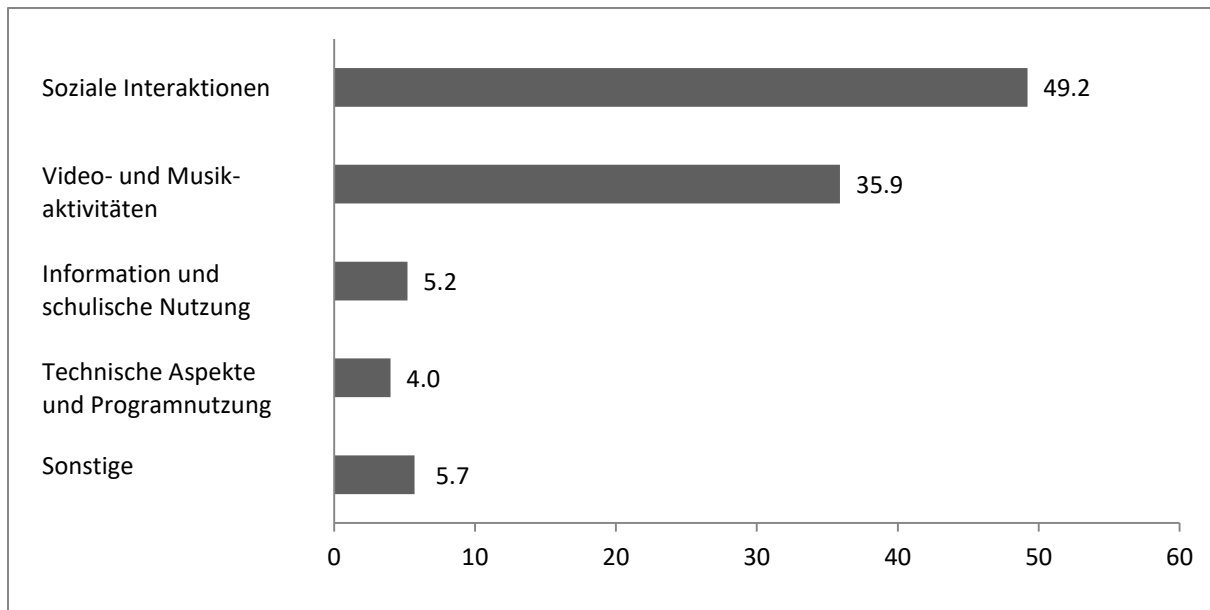


Abbildung 4: Gruppierung der Schülerangaben auf die offene Frage, welche Computeranwendungen regelmäßig betrieben werden, Gesamtgruppe (in Prozent)

Nahezu die Hälfte der aufgeführten PC-Aktivitäten bezog sich auf Freundschaftspflege („Soziale Interaktion“, 49.2 Prozent). Berichtet wurde über Erfahrungen im Umgang mit den geläufigsten onlinebasierten Kommunikationskanälen, angefangen von der klassischen E-Mail (z. B. „*Mail schreiben mit Freunden*“¹) über Chats bis hin zu Instant Messaging (z. B. „*über MSN chatten*“), wobei soziale Netzwerke den Angaben nach die größte Rolle einnehmen.

Was die Schüler von diesen Netzwerkplattformen erwarten, bringt die Aussage eines 15-jährigen Mädchen treffend zum Ausdruck: „*In SchülerVZ gehen und einfach nach Freunden suchen, mal flirten*“. „Video- und Musikaktivitäten“ stellen mit einem Anteil von 35.9 Prozent den zweitgrößten Posten dar. Der Computer übernimmt die Funktionen von älteren Unterhaltungsmedien und tritt so an deren Stelle. „*Ich gucke DVD am Computer*“, „*im Internet Sendungen von Ki.Ka gucken*“, oder „*Videos ansehen auf Youtube*“ sind drei repräsentative Äußerungen aus dem Bereich der Videoaktivitäten. Daneben zeichnet sich ein auf Musik hin orientierter Umgang ab. Neben unspezifischen Angaben wie „*Musik hören*“ oder „*Lieder runterladen*“, bezieht sich der überwiegende Teil der Aussagen auf die Übertragung von Musikdateien auf digitale Abspielgeräte: „*Musik hören am PC*“, „*Lieder downloaden auf mein MP3-Player*“.

Deutlich weniger Aussagen lassen sich der Kategorie „Informationssuche und schulische

¹ Die zitierten Schüleräußerungen wurden behutsam orthographisch korrigiert. Korrekturen des Satzbaus und der Grammatik wurden nur dann vorgenommen, wenn es ohne Anpassungen zu erheblichen Verständnisschwierigkeiten kommen würde.

Zwecke“ (5.2 Prozent), also anspruchsvollen Tätigkeiten, zuordnen. Selten wird der PC als Hilfsmittel eingesetzt, um Informationen zu individuellen Themeninteressen zu recherchieren (z. B. „*Suche im Internet über Religion*“) oder um Texte für den Unterricht zu verfassen (z. B. „*Oft schreibe ich was in Word für Schule*“). Mit 4.0 Prozent entfällt ein ebenso niedriger Anteil der Angaben auf die Kategorie „Technische Aspekte und Programmnutzung“. Darunter fallen Tätigkeiten wie etwa „*mein PC verbessern*“, „*aufrüsten, dran rumbasteln*“ oder „*Bilderverarbeiten mit HP*“.

3.1.3 Fernseher

3.1.3.1 Nutzungshäufigkeit

Analog zur täglichen Nutzungszeit des Computers wurde auch nach dem Fernsehkonsum der Schüler gefragt. Auf eine detaillierte Eruiierung dessen, was geschaut wird, wurde zugunsten der Bearbeitungsdauer bzw. leichten Bearbeitbarkeit des Fragebogens verzichtet.

Tabelle 9 enthält zunächst Informationen darüber, wie viel Zeit Schüler mit dem Förderschwerpunkt Lernen im Durchschnitt vor dem Fernseher verbringen. 40.0 Prozent der befragten Schüler verbringen täglich mindestens 3 Stunden vor dem Bildschirm und sind daher als „Vielseher“ zu klassifizieren. Das konträre Etikett „Wenigseher“, d. h. Schüler mit einer Fernsehzeit von maximal einer Stunde am Tag, ist 28.8 Prozent zuzuordnen. Ein signifikanter Unterschied ist hier weder in Bezug auf das Alter noch auf die Herkunft zu konstatieren. Ein Vergleich der Geschlechter gibt aber zu erkennen, dass Jungen signifikant mehr Zeit als Mädchen für das Fernsehen aufwenden. Hinsichtlich der Anteile an Vielsehern besteht ein Geschlechterverhältnis von 42.6 Prozent (Jungen) zu 35.9 Prozent (Mädchen).

	bis zu 1 Stunde	1 bis 3 Stunden	3 bis 5 Stunden	5 Stunden und mehr
Gesamtgruppe	28.8	31.2	15.6	24.4
<i>Geschlecht *</i>				
Jungen	25.4	32.0	14.3	28.3
Mädchen	34.1	30.0	17.7	18.2
<i>Altersgruppen</i>				
10 – 14	32.3	29.5	14.4	23.8
15 – 18	24.0	33.6	17.2	25.2
<i>Migrationsstatus</i>				
Schüler ohne Migrationshintergrund	30.5	30.8	14.8	23.9
Schüler mit Migrationshintergrund	24.1	33.0	18.3	24.6

Tabelle 9: Tägliche Zeitaufwendung für das Fernsehen, Gesamtgruppe und nach soziodemografischen Merkmalen (in Prozent)

* $p < .05$

3.1.3.2 Auswirkungen des Fernsehkonsums auf die Lesehäufigkeit

Mit Blick auf die Lesekultur wird zuweilen das omnipräsente Angebot an elektronischen Medien mit Besorgnis gesehen. Nach allgemeiner Auffassung spielen im Prozess der Leseentwicklung jene Geräte eine dysfunktionale Rolle, die keine oder nur geringe Anforderungen an die Lesefähigkeiten stellen. Von Seiten der Forschung wird dem Fernseher diesbezüglich eine besondere Aufmerksamkeit geschenkt. So finden sich in der Literatur zahlreiche Theorien, denen zufolge ein hoher Fernsehkonsum mit negativen Auswirkungen auf lesebezogene Kompetenzen und Einstellungen verbunden ist (vgl. Ennemoser 2008, S. 296). Gemessen an den Forschungstätigkeiten steht die Verdrängungshypothese unangefochten an deren Spitze. Dieser liegt, schlicht gesagt, die Annahme zugrunde, dass diejenigen, die lange vor dem Bildschirm sitzen, keine Zeit mehr für das Lesen finden (vgl. z. B. Vorderer & Klimmt 2002, S. 218 f.). Die auch in der aktuellen Diskussion weiterhin vorzufindende Fokussierung auf den Fernsehkonsum mag angesichts der heutigen Präsenz von Computer, Handy und Co. einseitig anmuten. Eine Erklärung dafür könnte zum einen darin liegen, dass die Verdrängungsthese aufkam, bevor die anderen genannten Medien einen vergleichbaren Stellenwert in der Gesellschaft erlangt haben. Die Begründung könnte aber auch in der

Annahme zu suchen sein, dass Fernsehen ausschließlich passiven Konsum bedeutet, während Computer und Handy zumindest die Möglichkeit zum Schreiben und Lesen bieten.

Aber steht die Lesehäufigkeit tatsächlich in einem negativen Korrelationsverhältnis zu hohem Fernsehkonsum? Im Folgenden wird das Konkurrenzverhältnis zwischen beiden Medienaktivitäten auf Grundlage der eigenen Daten untersucht. Korrelationsstatistisch gesehen, lässt sich auf Basis aller befragten Schüler zwar eine signifikant negative Beziehung zwischen Fernsehen und Lesen feststellen; angesichts eines Werts von $r = -.10$ ($p < .05$) muss diese aber als sehr schwach bezeichnet werden. Die Hypothese, dass das Fernsehen eine verdrängende Wirkung auf das Lesen hat, kann für die Gesamtgruppe damit nicht als erwiesen bezeichnet werden. Auch für die einzelnen Subgruppen erfährt diese Annahme keine Bestätigung. Die Korrelationen schwanken zwischen $r = -.14$ ($p < .05$) bei Mädchen und $r = -.01$ (n.s.) bei Schülern der Altersgruppe 15 bis 18 Jahre. Diese Befunde decken sich mit einer Reihe von früheren Untersuchungsergebnissen zu der Thematik (vgl. z. B. Tillmann & Meier 2001, S. 487), die die oben ausgeführte Verdrängungsthese letztlich ebenfalls nicht bestätigen können.

3.2 Leseinteressen

Wie bereits erläutert, wird bei der Untersuchung der Fokus zunächst auf das Individuum (also auf die Schüler selbst) gelegt, bevor dann Familie, Schule und Freunde als Einflussgrößen genauer analysiert werden. Die Überlegung, analog zur Verfügbarkeit elektronischer Medien hier zunächst die Verfügbarkeit von Büchern abzufragen, wurde verworfen. Weil davon auszugehen ist, dass Kinder und Jugendliche vor allem über elterlichen Besitzstände und Käufe Zugang zu Printmedien erhalten, wird diese Variable in dem Abschnitt „Familie“ (Abschnitt 3.1) thematisiert. Die individuellen Zugänge und Einstellungen zum Lesen wurden in der Studie zunächst mittels Fragen zu spezifischen Leseinteressen aufgedeckt. Dabei erfolgte eine Unterteilung nach bevorzugt gelesenen Büchern (Abschnitt 2.2.1) und nach präferierten Zeitschriften und Comics (Abschnitt 2.2.2). In der Analyse wird weiter eine differenzierte Auswertung nach Genres und Themengebieten angestrebt.

3.2.1 Bevorzugt gelesene Bücher

Die buchbezogenen Leseinteressen sind mit einer in der Forschung gut erprobten Verfahrensweise operationalisiert worden. Durch eine einfache Ja-Nein-Frage wurde zunächst in Erfahrung gebracht, ob die Schüler derzeit ein Lieblingsbuch haben. Aus den Titeln, die

nach Bejahung der Frage frei aufzuschreiben waren, lassen sich schließlich detaillierte Aussagen über die inhaltlichen Präferenzen treffen.

Eine besondere Aussagekraft kommt dem Anteil der Schüler zu, die ein Lieblingsbuch haben und dieses betiteln konnten. Dieser Wert kann als Indikator für den Stellenwert des Buchlesens interpretiert werden, denn wer ein Buch anzugeben vermag, das emotional berührt hat, dürfte eine mehr oder weniger enge Beziehung zu diesem Medium entwickelt haben. So gesehen gibt sich unter den Schülern mit dem Förderschwerpunkt Lernen eine kleine buchaffine Gruppe zu erkennen: Die Frage „*Hast du ein Lieblingsbuch?*“ bejahten 39.1 Prozent zu. Von dieser schon geringen Anzahl von Schülern konnte nur eine noch kleinere Gruppe (4.8 Prozent) mehrere Lieblingstitel nennen („*Du kannst auch mehrere nennen!*“). Bedingt durch das zurückhaltende Antwortverhalten kam eine überschaubare Anzahl von 257 Angaben zusammen. Die schmale Datenbasis wurde durch nicht entzifferbare bzw. unvollständig notierte Titel weiter reduziert, da diese nicht mit Sicherheit zu verifizieren waren (17 Angaben). Für das anvisierte Auswertungsverfahren, nämlich die Bücher nach Genres einzuordnen, fielen darüber hinaus themenspezifische Ausführungen wie „*ich mag Fußballbücher*“ oder „*alles über Pferde und Fische*“ weg (30 Angaben). Bereinigt um diese zwei Effekte verblieben 210 Angaben für die Analyse.

„*Die Leseinteressen fokussieren sich heute auf aktuelle, als zeitgemäß empfundene Unterhaltung*“ (Bischof & Heidtmann 2002, S. 28), resümieren Bischof und Heidtmann zum Übergewicht neuerer Publikationen im Spektrum der Lesestoffe von Kindern und Jugendlichen. Auch für die befragten Schüler gehört Zeitgemäßheit offenbar zu den Eigenschaften eines lesenswerten Buchs. Unter den 210 Buchangaben finden sich 113 unterschiedliche Titel; hiervon sind 72 (63.7 Prozent) im Jahr 1999 oder später zum ersten Mal erschienen und waren zum Zeitpunkt der Untersuchung (Frühjahr 2009) somit nicht älter als zehn Jahre. Nicht eingerechnet sind dabei 17 Buchreihen (z. B. „TKKG“), die seit über einem Jahrzehnt auf dem Markt sind und von denen kein genauer Einzelband erwähnt wurde. Werden diese dazu gezählt, steigt der Anteil der Neuerscheinungen auf 78.8 Prozent. Umgekehrt wird ältere Literatur vollständig gemieden. Bloß zwei der genannten Lektüren wurden vor 1950 erstmalig publiziert: Jack Londons Abenteuerroman „*Wolfsblut*“ (1906) sowie Erich Kästners Kriminalgeschichte „*Emil und die Detektive*“ (1928).

Neben dem Trend, sich an Neuerscheinungen zu orientieren, fällt bei genauer Betrachtung der Literaturliste die breite Nutzung des Marktangebots auf. Die starke Ausdifferenzierung der Buchpräferenzen zeigt sich darin, dass von den 113 unterschiedlichen Titeln lediglich auf 31 (27.4 Prozent) Mehrfachnennungen entfallen. Davon wiederum sticht ein kleiner Teil durch

eine markante Häufung hervor. Wenig überraschend ist die Fantasiereihe „Harry Potter“ von Joanne K. Rowling unangefochtener Spitzenreiter (20 Angaben). Erst mit großem Abstand folgen die Biografie „Bushido“ des gleichnamigen Musikers (13 Angaben) und die „Bis(s)-Tetralogie“ von Stephenie Meyer (9 Angaben). Gerne gelesene werden weiter das „Magische Baumhaus“ von Mary Pope Osborne sowie die Reihen „Freche Mädchen – Freche Bücher“ und „Die drei ???“ (jeweils 5 Angaben).

Bei den Autoren wiederholt sich der Befund der breiten Streuung. In Bezug auf die Anzahl der verschiedenen erwähnten Titel ist Thomas Brezina der populärste Schriftsteller. Sechs Werke des österreichischen Kinder- und Jugendbuchautors haben die Schüler für sich persönlich als beliebte Lesestoffe entdeckt. Auf Begeisterung stoßen zudem Astrid Lindgren, Annette Weber (jeweils 4 Titel), Cornelia Funke und Marliese Arold (jeweils 3 Titel). Von sieben weiteren Autoren tauchen jeweils 2 Werke in der Literaturliste auf.

Abbildung 5 präsentiert das Ergebnis der Buchkategorisierung nach literarischen Genres:

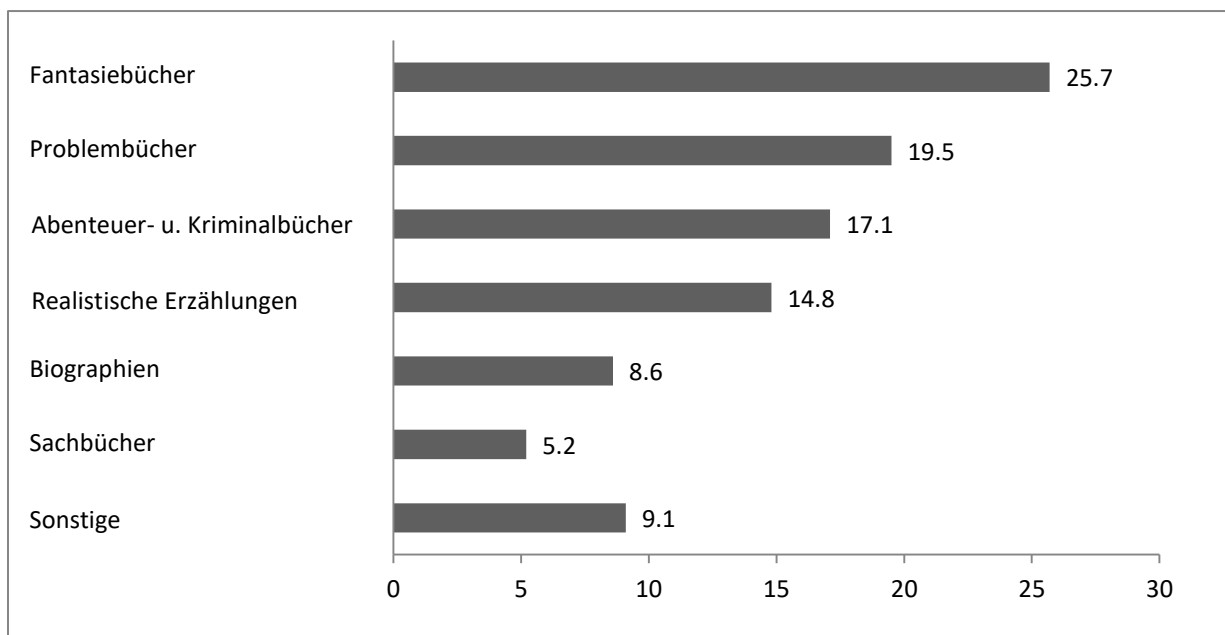


Abbildung 5: Genrepräferenzen bei Büchern, Gesamtgruppe (in Prozent)

In der Lesegunst liegen „Fantasiebücher“ an vorderster Stelle. Rund ein Viertel der Titelangaben sind diesem Genre zuzuordnen (25.7 Prozent). Das Abtauchen in irrealen Welten und die damit verbundene Anregung der Vorstellungskraft gehören für die befragten Schüler offensichtlich zu den Aspekten guter Lektüre. Gleichwohl fühlen sich die Schüler auch von Büchern angesprochen, in denen „die ProtagonistInnen mit ihren seelischen, ökonomischen oder sozialen Nöten und Konflikten (z. B. in der Zeit des Erwachsenwerdens) geschildert“

werden (Philipp 2008, S. 78): Mit 19.5 Prozent besetzten „Problembücher“ den zweiten Platz im Ranking der beliebtesten Genres. Dicht dahinter ordnen sich „Abenteuer- und Kriminalgeschichten“ (17.1 Prozent) sowie „Realistische Erzählungen“ (14.8 Prozent) ein - „Realistische Erzählungen“ sind hier solche, die in einer realistischen Umgebung spielen, aber nicht wie „Problembücher“ einen jugendspezifischen Konflikt zum Thema haben (vgl. Bertschi-Kaufmann 2000, S. 126 ff., nach Philipp 2008, S. 78). „Biografien“ wurden in 8.6 Prozent der Fälle als Lieblingsgenre erwähnt. Hervorzuheben ist hierbei, dass die Wahl ausnahmslos auf Publikationen fällt, die den lebensgeschichtlichen Werdegang von Musikern porträtieren. „Sachbücher“ spielen als Lieblingslektüre eine nachrangige Rolle (5.2 Prozent). Die Datenauswertung zeigt, dass weitaus mehr Mädchen (46.7 Prozent) als Jungen (34.2 Prozent) ein Lieblingsbuch haben. Die Diskrepanz ist signifikant ($p < .01$). Wie Tabelle 10 zeigt, präferieren die Geschlechter obendrein verschiedene Genres:

	Geschlecht		Altersgruppen		Migrationsstatus	
	Jungen	Mädchen	10 – 14	15 – 18	Schüler ohne Migrationsh.	Schüler mit Migrationsh.
Fantasiebücher	23.3	28.7	25.8	25.8	25.9	22.7
Problembücher	17.2	22.3	17.0	23.6	13.3	31.9
Abenteuer- u. Kriminalbücher	23.3	9.6	20.2	12.8	16.3	18.2
Realistische Erzählungen	6.0	25.5	17.0	11.6	17.8	10.6
Biografien	11.2	5.3	4.8	14.0	8.1	10.6
Sachbücher	7.7	2.1	4.8	3.5	5.2	1.5
Sonstige	11.3	6.5	10.4	8.7	13.4	4.5

Tabelle 10: Genrepräferenzen bei Büchern im soziodemografischen Vergleich (in Prozent)

„Biografien“ und „Sachbücher“ sprechen etwas stärker den Geschmack der Jungen an, „Fantasie-“ und „Problembücher“ finden hingegen bei Mädchen leicht mehr Anklang. Eine tiefe geschlechtsspezifische Interessenklüft äußert sich in den übrigen Genres. „Abenteuer- und Kriminalgeschichten“ bezeichnen Jungen im Vergleich zu Mädchen evident häufiger als Lieblingslektüren. Das weibliche Pendant bilden „Realistische Erzählungen“: Sind Bücher aus diesem Genre fest im Leserepertoire von Mädchen verankert, signalisieren Jungen hieran ein weitgehendes Desinteresse.

Altersunterschiede machen sich einerseits bei der Zustimmungshäufigkeit auf die Frage nach einem präferierten Buch bemerkbar. Demnach haben 43.7 Prozent der Schüler, die zwischen 10 bis 14 Jahre alt sind, aktuell ein Lieblingsbuch. In der Altersgruppe der 15- bis 18-Jährigen fällt der Wert mit 32.8 Prozent signifikant niedriger aus ($p < .01$). Andererseits ist das Alter ein einflussnehmender Faktor auf die Buchvorlieben. Mit höherem Alter geht das Interesse an „Abenteuer- und Kriminalgeschichten“ zurück, ebenso sind „Realistische Erzählungen“ für ältere Schüler nicht mehr so bedeutsam wie für die jüngeren. Umgekehrt nimmt das Interesse an „Biografien“ im Altersverlauf kräftig zu. Auch „Problembücher“ spielen für 15- bis 18-Jährige eine größere Rolle als für 10- bis 14-Jährige. „Fantasie-“ und „Sachbücher“ werden von Angehörigen der beiden Altersgruppen gleichermaßen gerne zum Lesen in die Hand genommen.

Bezüglich der Nennung eines Lieblingsbuches besteht zwischen Schülern mit (37.1 Prozent) und ohne Migrationshintergrund (40.7 Prozent) kein bedeutsames Missverhältnis. Von zwei Ausnahmen abgesehen - für Migranten sind „Problembücher“ von größerem Interesse, für Einheimische haben „Realistische Erzählungen“ eine höhere Relevanz - setzen sich die Gemeinsamkeiten in den Lektürevorlieben fort.

3.2.2 Bevorzugt gelesene Zeitschriften und Comics

Direkt im Anschluss an die Frage nach den Buchpräferenzen zielte ein identisch konzipiertes Item auf das Lesen von Zeitschriften und Comics ab: „*Hast du eine Lieblingszeitschrift oder einen Lieblingscomic?*“. Bei Zustimmung waren die Schüler abermals angehalten, ohne Beschränkung beliebte Titel zu notieren.

49.5 Prozent antworteten auf die oben gestellte Frage mit „ja“ und nannten mindestens einen Zeitschriften- oder Comictitel. Damit nehmen periodisch erscheinende Hefte für die untersuchte Schülergruppe einen deutlich höheren Stellenwert ein als Bücher. Zur Erinnerung: Nur etwa vier von zehn Schülern haben ein Lieblingsbuch (vgl. Abschnitt 2.2.1). Der Unterschied ist höchst signifikant ausgeprägt ($p < .001$). Auch in puncto Mehrfachnennungen zeigen sich höhere Werte: Die Quote derjenigen, die mehrere Lieblingszeitschriften bzw. -comics aufschrieben, lag bei 15.4 Prozent und ist damit dreimal so hoch wie bei Büchern (4.8 Prozent).

An dieser Stelle ist der deutliche Zusammenhang zwischen der Präferenz für ein bestimmtes Printmedium und dem Leseverhalten innerhalb der Stichprobe zu erwähnen. Abbildung 6 klärt über die Medienbindung von Schülern mit unterschiedlicher Lesehäufigkeit am Tag auf. Als

„Nichtleser“ werden jene bezeichnet, die nach Selbstauskunft nie in der Freizeit zum Vergnügen lesen; „Vielleser“ kommen hingegen auf ein durchschnittliches Pensum von mehr als einer halben Stunde am Tag (vgl. Abschnitt 2.3.1).

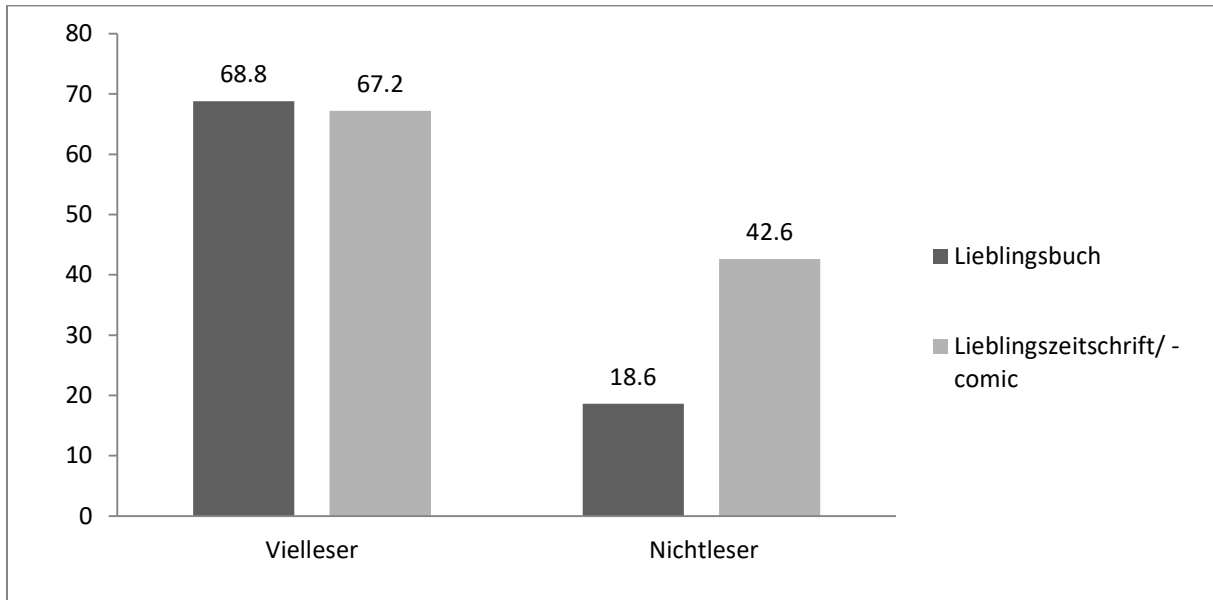


Abbildung 6: Medienbindung von Nicht- und Viellesern im Vergleich (in Prozent)

„Nichtleser“ können sich für Bücher kaum begeistern. Allein 18.6 Prozent haben im Fragebogen auf ein gern gelesenes Buch verwiesen. Der entsprechende Wert von „Viellesern“ fällt mit 68.8 Prozent signifikant höher aus ($p < .001$). Bei Zeitschriften und Comics schließt sich die Lücke zwischen den jeweiligen Vergleichsgruppen. Offenbar finden „Nichtleser“ einen stärkeren Zugang zu diesen Lesestoffen. In nunmehr 42.6 Prozent der Fälle berichtet die betreffende Personengruppe von einem Lieblingstitel, während die Zuwendungsrate bei „Viellesern“ auf einem ähnlichen Niveau verharrt wie für Bücher (67.2 Prozent). Der Abstand von gut 25 Prozentpunkten ist statistisch höchst signifikant ($p < .001$).

Eine aussagekräftige Datenbasis von 423 Angaben, die sich auf 85 verschiedene Titel beziehen, ist als Ergebnis der verhältnismäßig hohen Resonanz zu sehen, welche die offene Frage nach den persönlichen Lieblingszeitschriften und -comics bei den Schülern stieß. Für die Auswertung wurden die Angaben in distinkte Leserubriken gebündelt, die in Abbildung 7 dargestellt sind.

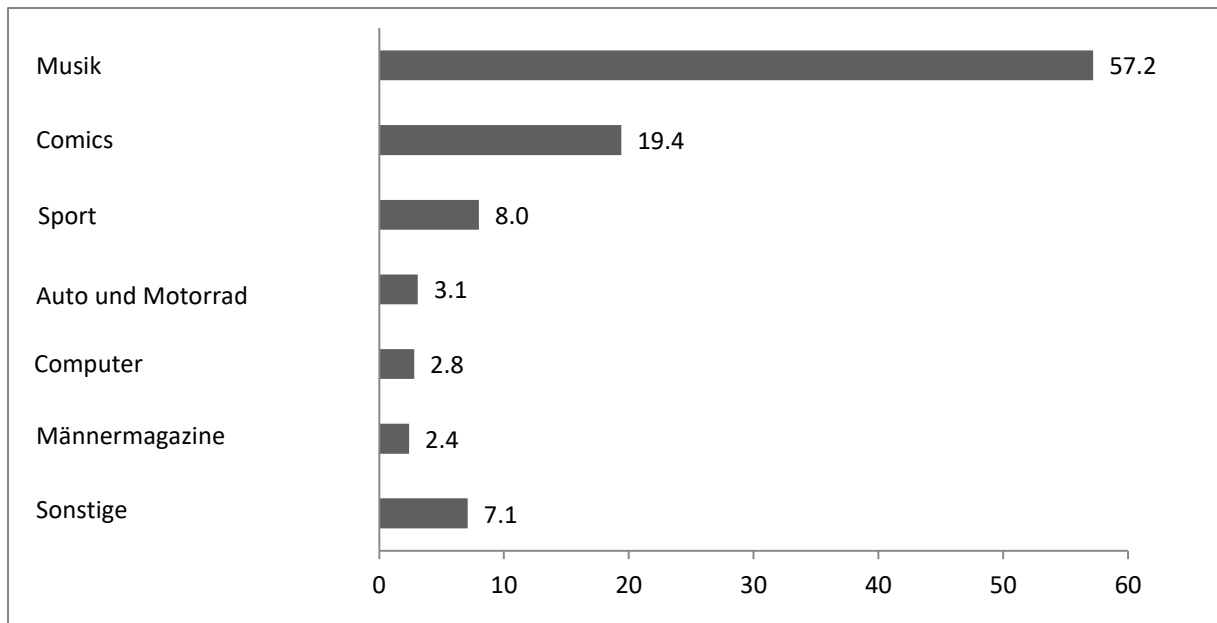


Abbildung 7: Genrepräferenzen bei periodisch erscheinenden Heften, Gesamtgruppe (in Prozent)

Zeitschriften aus der Rubrik „Musik und Jugend“ wecken die weitaus größte Bereitschaft zum Lesen (57.2 Prozent). Ausgesprochen beliebt sind die „Bravo“ (144 Angaben) sowie deren zahlreiche Ableger, z. B. „Bravo Hip Hop Special“ (12 Angaben) oder „Bravo Girl“ (9 Angaben). Weiterhin erfahren noch die „Popcorn“ (23 Angaben), „Hey“ (17 Angaben) sowie „Mädchen“ (10 Angaben) einen großen Zulauf. Dass bei der Zeitschriftenlektüre nicht zwangsläufig von einem konstanten Konsum auszugehen ist, zeigt sich an der achtmal gelisteten „Yam“, deren Herausgabe einige Monate vor Beginn der Befragung eingestellt wurde.

Einen hohen Bündelungsfaktor haben zudem Comics (19.4 Prozent). Die befragten Schüler schätzen die klassischen Comics mit humorvollen und abenteuerlichen Elementen. Allen voran bei Heften der Walt-Disney-Figuren Mickey Maus (12 Angaben) und Donald Duck (7 Angaben) besteht eine starke Häufung. Als ein weiterer populärer Vertreter aus diesem Bereich ist die Reihe „Asterix und Obelix“ (6 Angaben) zu erwähnen. Neben den klassischen Comics treffen auch Mangas auf großes Interesse. Dabei entscheiden sich die Schüler am liebsten für „Naruto“ (8 Angaben), „Dragonball“ (5 Angaben) und „Yu-Gi-Oh“ (4 Angaben). In ähnlichem Ausmaß sind die Schüler Fans von Comics aus dem Genre der Superhelden, wie etwa „Spiderman“ (3 Angaben), „Hulk“, „X-Men“, „Batman“ und „Superman“ (jeweils 2 Angaben).

Im Hinblick auf die konzeptionelle Ausrichtung von Sportzeitschriften (8.0 Prozent) kristallisiert sich eine klare Erwartungshaltung heraus: Die Berichterstattung sollte ein breites

Spektrum an Sportarten abdecken und Fußballthemen dabei besonders viel Raum geben. Die „Bravo Sport“ (14 Angaben) und „Sport Bild“ (7 Angaben) sind in diesem Zusammenhang die erste Wahl. Auf eine Sportart spezialisierte Fachmagazine fanden nur vereinzelt Erwähnung (z. B. „Bike“, „Eishockey World“).

Auf „Auto- und Motorradzeitschriften“ entfielen 3.1 Prozent aller Angaben. Es herrscht eine auffallende Präferenz für Hefte zum Thema Fahrzeugtuning vor. Bevorzugt werden Magazine für Erwachsene, wie „Tuning“ (3 Angaben), „Chrom und Flammen“ oder „VW und Audi. Tunermagazin“ (jeweils 1 Angabe), was darauf hindeutet, dass im Haushalt verfügbare Zeitschriften der Eltern in die Hand genommen werden. Dafür sprechen auch zwei Hefte zum An- und Verkauf von gebrauchten Lastkraftwagen (z. B. „Truck Markt“).

In einer vergleichbaren Größenordnung erreichen „Computerzeitschriften“ (2.8 Prozent) die Schüler. Abgesehen von der inhaltlich breit aufgestellten „Computer Bild“ (7 Angaben) sind ausschließlich Zeitschriften über Spiele zum Computer und Konsolen vertreten. Neben der „Computer Bild Spiele“ (2 Nennungen) erfolgten zahlreiche Einzelnennungen zu Magazinen für Spielkonsolen, beispielsweise „360 Live“ oder „Game Master“.

Weitere 2.4 Prozent der Angaben wurden in die Rubrik „Männermagazine“ zugeordnet. Häufungen gibt es beim „Playboy“ (4 Nennungen) sowie „Praline“ (2 Nennungen). Einen Sonderfall unter den ansonsten explizit auf Erotik ausgerichteten Hefte stellen die jeweils einmal genannten Lifestyle-Magazine „Men’s Health“ und „Maxim“ dar.

Sieht man sich die Daten getrennt nach soziodemografischen Merkmalen an, ist mit Blick auf das Geschlecht zu konstatieren, dass 44.4 Prozent der Jungen und 60.1 Prozent der Mädchen einen beliebten Zeitschriften- oder Comictitel angeben ($p < .001$). Das kann als Beleg für eine höhere Affinität der Mädchen zum Lesen von periodisch erscheinenden Heften aufgefasst werden. Dieser positive Befund wird durch die extrem einseitigen Leseinteressen stückweise relativiert. Wie aus Tabelle 11 hervorgeht, kommen Mädchen vornehmlich mit „Musik- und Jugendzeitschriften“ in Berührung: Ganze 87.8 Prozent der Titelnennungen sind in dieser Rubrik kumuliert. Vollends erstaunlich ist, dass mit Ausnahme von „Comics“ keine einzige Nennung von Seiten der Mädchen auf die restlichen Rubriken entfiel. Dass Titel abseits des Bereichs „Musik und Jugend“ sowie „Comics“ in der Gesamtübersicht überhaupt zur Sprache kommen, ist demnach den vergleichsweise gut ausdifferenzierten Interessen der männlichen Leserschaft geschuldet.

	Geschlecht		Altersgruppen		Migrationsstatus	
	Jungen	Mädchen	10 – 14	15 – 18	Schüler ohne Migrationsh.	Schüler mit Migrationsh.
Musik und Jugend	26.2	87.8	57.5	56.8	58.5	54.3
Comics	32.4	6.6	23.2	14.7	18.1	22.0
Sport	16.2	--	9.0	6.8	7.8	9.4
Auto und Motorrad	6.2	--	2.6	3.2	3.2	3.2
Computer	5.7	--	3.0	3.2	2.1	2.4
Männermagazine	4.8	--	0.4	4.7	3.2	0.8
Sonstige	8.6	5.6	4.3	10.5	7.1	7.9

Tabelle 11: Genrepräferenzen bei periodisch erscheinenden Heften im soziodemografischen Vergleich (in Prozent)

Über einen Lieblingstitel berichten 10- bis 14-Jährigen (49.5 Prozent) im Vergleich zu 15- bis 18-Jährigen (51.8 Prozent) nicht signifikant häufiger. Ebenso unauffällig sind die Resultate zu den Interessenlagen. Einer leichten altersbedingten Veränderung unterliegen zwei Rubriken. Für „Comics“ hegen jüngere Schüler eine etwas größere Vorliebe als ihre älteren Schulkameraden, die wiederum mehr Gefallen an „Männermagazinen“ finden.

56.3 Prozent der Schüler ohne Migrationshintergrund lesen eine Zeitschrift oder einen Comic besonders gerne. Unter Schülern mit Migrationshintergrund ist dieser Anteil mit 42.9 Prozent erheblich niedriger. Der prozentuale Unterschied kann statistisch gegen den Zufall abgesichert werden ($p < .01$). Auf welche Art von Heften die Wahl fällt, ist hingegen nicht an die kulturelle Herkunft gebunden. Die Prozentwerte von Schülern mit und ohne Migrationshintergrund liegen für alle Rubriken etwa gleichauf.

3.3 Leseverhalten

Analog zum Nutzungsverhalten in Bezug auf elektronische Medien wurde in dem Fragebogen das Leseverhalten der Schüler eruiert. Einen wesentlichen, oder vielleicht zunächst sogar *den* grundlegenden Parameter für die Bewertung des Leseverhaltens stellt die Zeit dar, die mit Lesen verbracht wird. Aber auch die Anzahl gelesener Bücher, also die Lesemenge, stellt einen wichtigen Indikator für das Leseverhalten der Kinder und Jugendlichen mit dem

Förderschwerpunkt Lernen dar. Die Ergebnisse der entsprechenden Fragebogenitems werden in den beiden folgenden Abschnitten dargestellt.

3.3.1 Allgemeine Lesehäufigkeit am Tag

Der ersten Berichtsband zu PISA 2000 hat gezeigt, dass bei deutschen Schülern der Stellenwert des Lesens als Freizeitbeschäftigung weit dem unter internationalem Niveau liegt. Für Brisanz sorgte vor allem der relativ hohe Anteil der nicht zum Vergnügen lesenden Jugendlichen (vgl. Artelt et al. 2001, S. 113 ff.). Vor diesem Hintergrund und verbunden mit dem Anliegen, den Informationsgehalt der eigenen Daten durch eine Vergleichsmöglichkeit zu erhöhen, wurde die allgemeine Lesehäufigkeit mit dem vielzitierten PISA-Item ermittelt: „*Wie viel Zeit verbringst du normalerweise jeden Tag damit, zu deinem Vergnügen zu lesen?*“.

Aus Tabelle 12 geht hervor, dass die meisten Schüler auf diese Frage mit „*Ich lese nicht zum Vergnügen*“ antworteten: 48.6 Prozent beschreiben sich selbst als strikte „Nichtleser“. Im Gegenzug können lediglich 10.9 Prozent in die Kategorie „Vielleser“ eingeordnet werden, da das tägliche Zeitbudget für diese Tätigkeit mehr als 30 Minuten umfasst.

	Ich lese nicht zum Vergnügen.	bis zu 15 Minuten täglich	zwischen 15 und 30 Minuten täglich	mehr als 30 Minuten täglich
Gesamtgruppe	48.6	28.4	12.1	10.9
<i>Geschlecht *</i>				
Jungen	53.8	25.8	10.9	9.5
Mädchen	40.7	32.5	13.9	13.0
<i>Altersgruppen *</i>				
10 – 14	45.0	30.3	12.3	12.3
15 – 18	53.5	25.6	11.8	9.1
<i>Migrationsstatus</i>				
Schüler ohne Migrationshintergrund	51.4	27.1	9.9	11.6
Schüler mit Migrationshintergrund	42.3	31.6	15.8	10.2

Tabelle 12: Allgemeine Lesehäufigkeit am Tag, Gesamtgruppe und nach soziodemographischen Merkmalen (in Prozent)

* $p < .05$

Im Geschlechtervergleich tritt ein signifikanter Unterschied hervor, der beim Blick auf die Verteilung unter den Nichtlesern besonders deutlich wird. 53.8 Prozent der Jungen gehören dieser Gruppe an, bei den Mädchen sind es 40.7 Prozent. Mit steigendem Alter geht ein Rückgang der Lesehäufigkeit einher. Der Anteil an Nichtlesern vergrößert sich zwischen 10- bis 14-Jährigen und 15- bis 18-Jährigen von 45.0 Prozent auf 53.5 Prozent. Anders als beim Geschlecht und Alter weist die migrationsspezifische Datenauswertung nur auf eine Tendenz zum statistisch bedeutsamen Unterschied hin ($p = .07$). Dabei haben Schüler ohne Migrationshintergrund (51.4 Prozent) häufiger das Lesen zum Vergnügen verneint als Schüler mit Migrationshintergrund (42.3 Prozent).

Um die erfasste Zeit, die Schüler mit dem Förderschwerpunkt Lernen täglich für das Lesen aufwenden, besser einzuschätzen, bietet sich ein Vergleich mit den PISA-Ergebnissen an. Für die Gegenüberstellung werden aus der eigenen Stichprobe Teilnehmer der Alterskohorte 15 bis 16 Jahre gezogen, was annähernd der altersbasierten Zielgruppendefinition der PISA-Autoren entspricht. Getestet wurden Heranwachsende im Lebensalter von 15;3 bis 16;2 Jahren (vgl. OECD 2007, S. 26). In Bezug auf die Vergleichbarkeit ist einschränkend darauf hinzuweisen, dass die vierstufige Antwortskala des besagten PISA-Items für die eigene Erhebung modifiziert wurde. Gegenüber dem Item aus der PISA-Studie, das als maximale Kategorie „*mehr als 2 Stunden*“ vorsieht, wurde hier als höchster Skalenpunkt „*mehr als 30 Minuten*“ gewählt. Unterschiedslos ist einzig die niedrigste Kategorie, und zwar „*Ich lese nicht zum Vergnügen*“. Wie viele Schüler aus beiden Untersuchungen sich mit dieser Aussage einverstanden erklärten, illustriert Abbildung 8 jeweils für die Gesamtgruppe und getrennt nach Jungen und Mädchen.

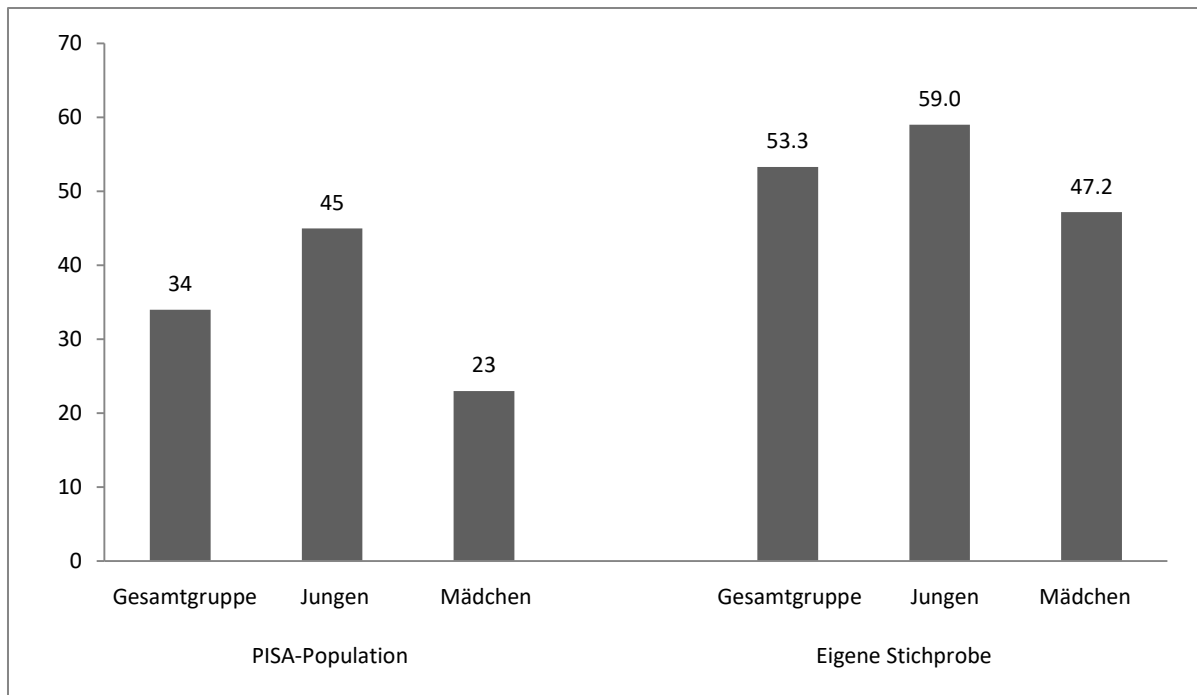


Abbildung 8: Prozentuale Anteile von nicht zum Vergnügen lesenden Schülern im Vergleich PISA 2006 (vgl. Drechsel & Artelt 2007, S. 244) und eigene Stichprobe (Basis: 15- und 16-Jährige, n = 121)

Laut PISA 2006 lesen hierzulande 34 Prozent aller Schüler nicht zum Vergnügen. Dabei klafft eine auffallend große Lücke zwischen den Geschlechtern. Annähernd doppelt so viele Jungen (45 Prozent) wie Mädchen (23 Prozent) finden bzw. fanden keinen Zugang zum Lesen. Ein Vergleich mit den Kennzahlen aus der eigenen Befragung zeigt, dass sich der Anteil der leseabstinenten Schüler mit Förderstatus auf 53.3 Prozent beläuft und damit fast 20 Punkte über dem Wert für die Jugendlichen der PISA-Studie liegt. Eine Ursache für die erhebliche Differenz – und das ist das eigentlich beachtenswerte Resultat des Vergleichs – ist auf die relativ geringe Lesehäufigkeit der Mädchen unter den Schülern mit dem Förderschwerpunkt Lernen zurückzuführen. Während in der PISA-Studie Mädchen nur eine kleine Gruppe an Nichtlesern stellen und damit den höheren Jungenanteil mit Blick auf das Gesamtergebnis nivellieren, treten Schülerinnen mit Förderstatus nicht im gleichen Umfang als stabilisierende Größe auf. Wenngleich auch unter den Schülern mit dem Förderschwerpunkt Lernen mehr männliche (59.0 Prozent) als weibliche Befragte (47.2 Prozent) angaben, nie zum Vergnügen zu lesen, so geht die Schere bei weitem nicht derart auseinander, wie es in der Referenzgruppe zu beobachten ist.

3.3.2 Anzahl gelesener Bücher im Jahr

Einen weiteren Indikator zur Beschreibung des Leseverhaltens stellt das jährliche Buchpensum dar. Die Frage, die die Schüler im Rahmen der Untersuchung zu beantworten hatten, lautete:

„Wie viele Bücher hast du im letzten Jahr in deiner Freizeit zum Vergnügen gelesen?“

Die vorgegebenen Kategorien wurden mit „Ich lese nie Bücher zum Vergnügen“ bis „3 Bücher und mehr“ wiederum im sehr niedrigen Nutzungsbereich gehalten.

Über die prozentuale Verteilung der Antworten gibt Tabelle 13 Auskunft.

	Ich lese nie Bücher zum Vergnügen.	1 Buch	2 Bücher	3 Bücher und mehr
Gesamtgruppe	25.4	32.1	19.6	22.8
<i>Geschlecht ***</i>				
Jungen	32.2	30.3	17.5	20.0
Mädchen	14.7	35.1	22.9	27.3
<i>Altersgruppen *</i>				
10 – 14	22.2	33.2	17.7	26.9
15 – 18	29.7	30.9	22.3	17.2
<i>Migrationsstatus</i>				
Schüler ohne Migrationshintergrund	26.8	31.8	19.6	21.8
Schüler mit Migrationshintergrund	21.6	33.7	20.1	24.6

Tabelle 13: Anzahl gelesener Bücher im Jahr, Gesamtgruppe und nach soziodemografischen Merkmalen (in Prozent)

* $p < .05$, *** $p < .001$

Bei Betrachtung der Extremgruppen zeigt sich ein zweigeteiltes Bild. Einem 25.4 Prozent umfassenden Anteil an Schülern, die nach Selbstauskunft kein Buch zum Vergnügen gelesen haben, steht mit 22.8 Prozent ein fast gleich hoher Anteil an Schülern gegenüber, die mindestens 3 Bücher gelesen haben. Die restlichen 51.7 Prozent bezifferten das jährliche Pensum auf 1 bis 2 Bücher.

Die Resultate des soziodemographischen Vergleichs fügen sich in das bekannte Ergebnismuster. Ein weiteres Mal kommt ein Geschlechterunterschied zum Vorschein, nur diesmal noch deutlicher ausgeprägt. Der Anteil an Nicht-Buchlesern ist bei Jungen (32.2 Prozent) mehr als doppelt so hoch wie bei Mädchen (14.7 Prozent). Mit dem Alter steigt dieser Prozentsatz an: In der Altersgruppe 10 bis 14 Jahre nehmen 22.2 Prozent freiwillig kein Buch

in die Hand. Die gleiche Feststellung trifft auf 29.7 Prozent der 15- bis 18-Jährigen zu. Die Ausdifferenzierung nach Migrationsstatus lässt erneut einen leichten prozentualen Unterschied zum Vorteil von Migranten erkennen. Wie bei der Lesehäufigkeit (vgl. Abschnitt 2.3.1), so muss aber auch in diesem Falle der Einfluss der kulturellen Herkunft angesichts einer zu hohen Irrtumswahrscheinlichkeit ($p < .58$) als Zufallsergebnis betrachtet werden.

3.4 Lesemotivation

Nach der Analyse der Variablen Leseinteressen und Leseverhalten lässt sich die Einstellung zu Printmedien fundiert mittels einer Selbsteinschätzung zur Lesemotivation untersuchen. Dazu wurden die Schüler mit dem Förderschwerpunkt Lernen nach der intrinsischen Lesemotivation, konkret nach dem Grad der Beliebtheit von Lesen als Freizeittätigkeit gefragt (Abschnitt 2.4.1). Daran anschließend wurden detaillierte Gründe für und gegen den Griff zum Buch bzw. zu Zeitschriften und Comics erhoben (Abschnitte 2.4.2 und 2.4.3).

3.4.1 Intrinsische Lesemotivation

Die intrinsische Lesemotivation wurde mittels fünf Aussagen gemessen. Der verwendete Itemsatz stammt aus einem validen und in der empirischen Leseforschung bereits mehrfach bewährten Testinstrument: Es handelt sich um eine leicht modifizierte Variante der Subskala „Leselust“ aus dem „Fragebogen zur Erfassung der habituellen Lesemotivation (FHLM)“ von Möller und Bonerad (2007).

In Abbildung 9 sind die Antworten der Schüler zu diesen Aussagen dargestellt.

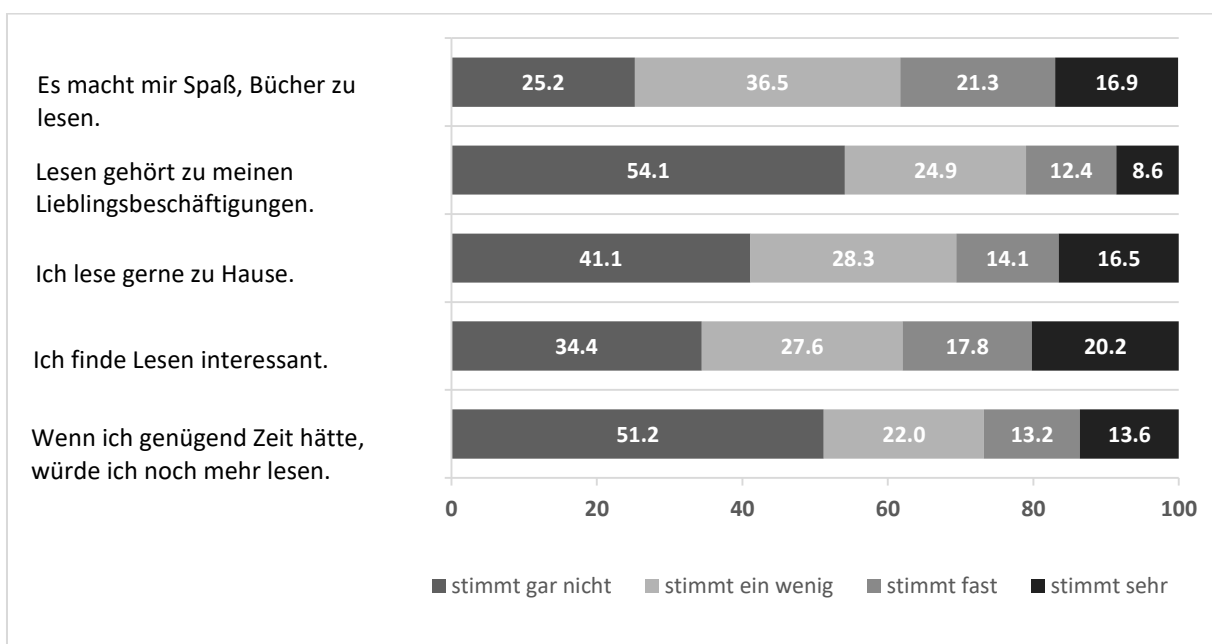


Abbildung 9: Antwortverteilung auf die einzelnen Aussagen zur intrinsischen Lesemotivation (in Prozent)

Werden die prozentualen Häufigkeiten der ablehnenden Kategorien (1) „*stimmt gar nicht*“ und (2) „*stimmt ein wenig*“ summiert, gibt sich konstant ein klare Mehrheit als unmotivierter Leser zu erkennen. An der Lektüre von Büchern empfinden 61.7 Prozent keinen Spaß. Die Aussage „*Lesen gehört zu meinen Lieblingsbeschäftigungen*“ verneinten sogar 79.0 Prozent. Ein ebenfalls hoher Anteil von 69.4 Prozent liest nicht gerne zu Hause und bei 62.0 Prozent überwiegt das Desinteresse an dieser Tätigkeit. 73.2 Prozent der Schüler würden auch dann nicht mehr lesen, wenn sie genügend Zeit hätten.

Aufschlussreich ist in diesem Zusammenhang auch die Entwicklung der Lesemotivation mit zunehmendem Alter der befragten Schüler. Es liegt die gesicherte Erkenntnis vor, dass der Übertritt von der Kindheit in das Jugendalter einen Wendepunkt im Verhältnis zum Lesen markiert. In diesem Lebensabschnitt findet ein Motivationseinbruch statt, der in der Literatur unter dem Schlagwort der „*pubertären Lesekrise*“ (Rosebrock 2003, S. 125) geführt wird.

Die Altersstruktur der gezogenen Stichprobe erlaubt eine empirische Überprüfung dieses Phänomens. Hierfür wird aus den fünf Einzelitems die Skala „*Intrinsische Lesemotivation*“ aggregiert, die mit $\alpha = .91$ eine überaus hohe Reliabilität hat. Abbildung 10 visualisiert den Motivationsverlauf in Bezug auf das Lesen unter Schülern mit dem Förderschwerpunkt Lernen im Alter von 11 bis 17 Jahren.

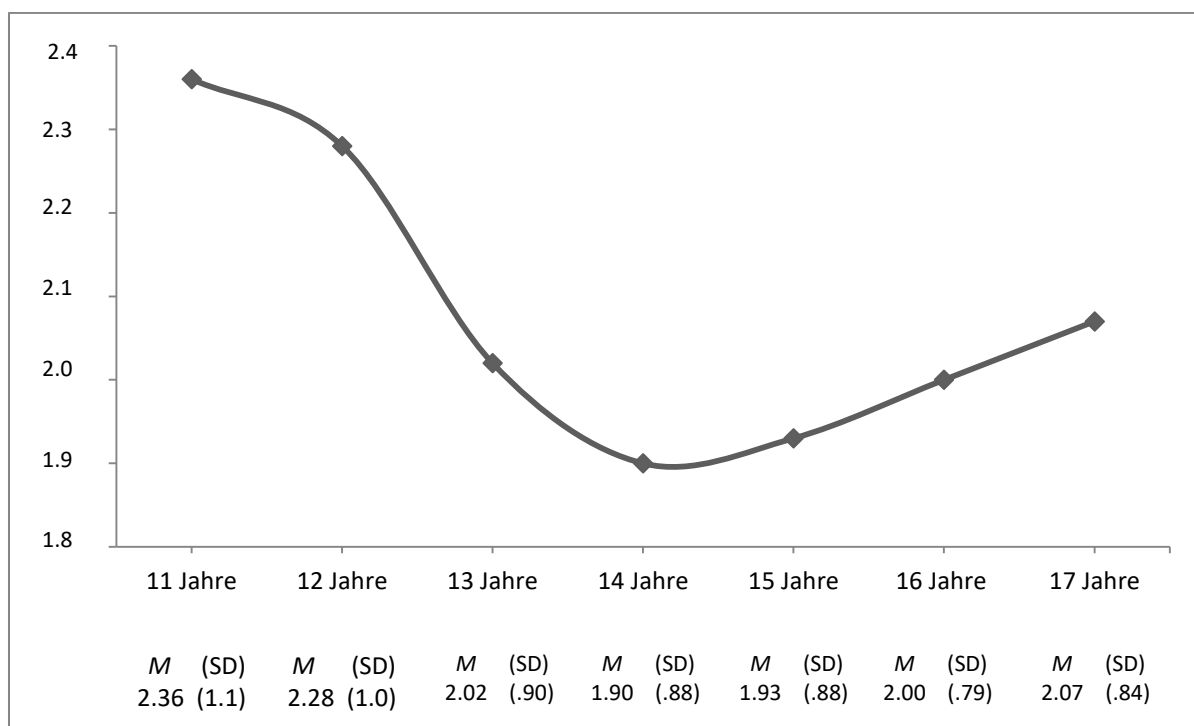


Abbildung 10: Entwicklung der intrinsischen Lesemotivation in der Altersperspektive (Mittelwerte und Standardabweichung)

Die Ergebnisse belegen zunächst, dass Motivationsschwierigkeiten kein spezifisches Problem der Adoleszenz sind. Vielmehr wird altersübergreifend über wenig Freude am Lesen berichtet. Keine Altersgruppe erreicht einen Wert oberhalb des theoretischen Skalenmittels von 2.50, ab dem die Ausprägung der Lesemotivation als günstig zu bezeichnen ist. Deutlich erkennbar ist aber auch der Motivationsverlust in der Übergangsphase von später Kindheit zu beginnendem Jugendalter. Auf der Skala erreichen 11-Jährige einen Wert von 2.36 und sind damit am stärksten lesemotiviert. Bis zum Alter von 14 Jahren sinkt die Motivationslinie kontinuierlich um einen halben Skalenpunkt und erreicht dort den Tiefpunkt ($M = 1.90$). Der weitere Kurvenverlauf zeigt, dass die Schüler sich motivational wieder umorientieren. Die Werte steigen im Mittel beständig an, die Zuwachsraten fallen indes nicht so stark aus, als dass sie den Rückgang in der einsetzenden Pubertät ausgleichen würden. 17-Jährige scheinen angesichts eines Werts von 2.07 nur im geringen Maße von sich aus den Wunsch zu verspüren, die Freizeit mit der Lektüre von Texten zu verbringen. Damit wird deutlich, dass junge Menschen mit Förderschulbiografie am Ende der Schulzeit über keine stabile Grundlage für die spätere, nicht mehr schulisch beeinflussbare Freizeitlesepraxis verfügen.

Weiter ist von Interesse, ob sich mit steigendem Lebensalter ein geschlechtstypischer Veränderungsprozess bei der Lesemotivation abzeichnet. Die Auswertungen sind auf die Gruppe der 12- bis 16-Jährigen beschränkt, da die Fallzahlen am untersten und obersten Bereich für eine belastbare Subgruppenanalyse keine ausreichende Größe erreichen.

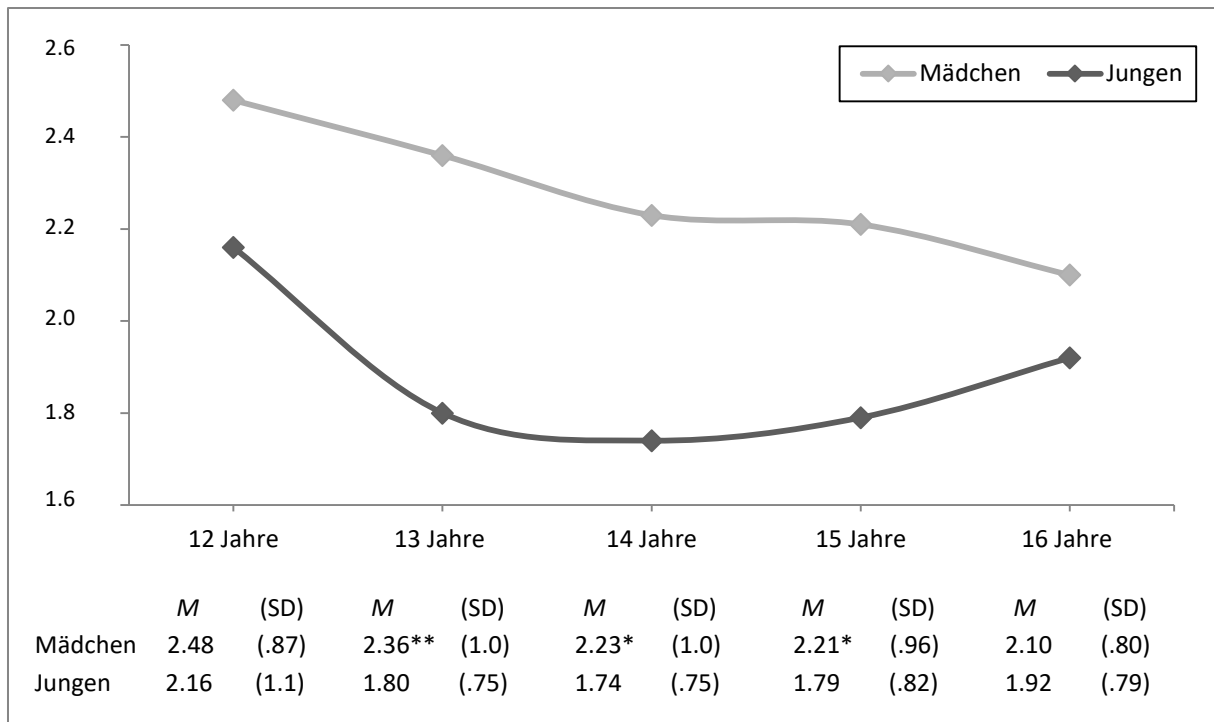


Abbildung 11: Entwicklung der intrinsischen Lesemotivation in der Altersperspektive, getrennt nach Geschlecht (Mittelwerte und Standardabweichung)

* $p < .05$, ** $p < .01$

Die in Abbildung 11 visualisierten Ergebnisse stimmen mit früheren Studienbefunden (vgl. z. B. Stanat & Kunter 2001, S. 262 f.) darin überein, dass das intrinsisch motivierte Lesen vor allem beim weiblichen Geschlecht anzutreffen ist. Die Werte der Mädchen liegen im gesamten Altersspektrum über denen der Jungen. Unübersehbar ist auch die divergierende Motivationsentwicklung: Bei Mädchen geht die Lesefreude im Alter von 12 bis 16 Jahre in zwar stetigen, aber relativ moderaten Schritten zurück. Demgegenüber schlägt die männliche Motivationslinie im selbigen Altersabschnitt einen diskontinuierlicheren Verlauf ein. Von der Lesekrise zu Beginn des Jugendalters sind Jungen weitaus stärker betroffen, wodurch sich der Abstand zu Mädchen von 0.3 (12 Jahre) auf 0.5 Skalenpunkte (14 Jahre) vergrößert. Im weiteren Lebensverlauf nimmt der Geschlechterunterschied ab, weil Jungen die Freude am Lesen langsam für sich wiederentdecken.

Analog zur Darstellung der Motiviertheit in der Kombination von Geschlecht und Alter erfolgt in Abbildung 12 eine altersbezogene Aufschlüsselung der Daten unter Berücksichtigung der kulturellen Herkunft.

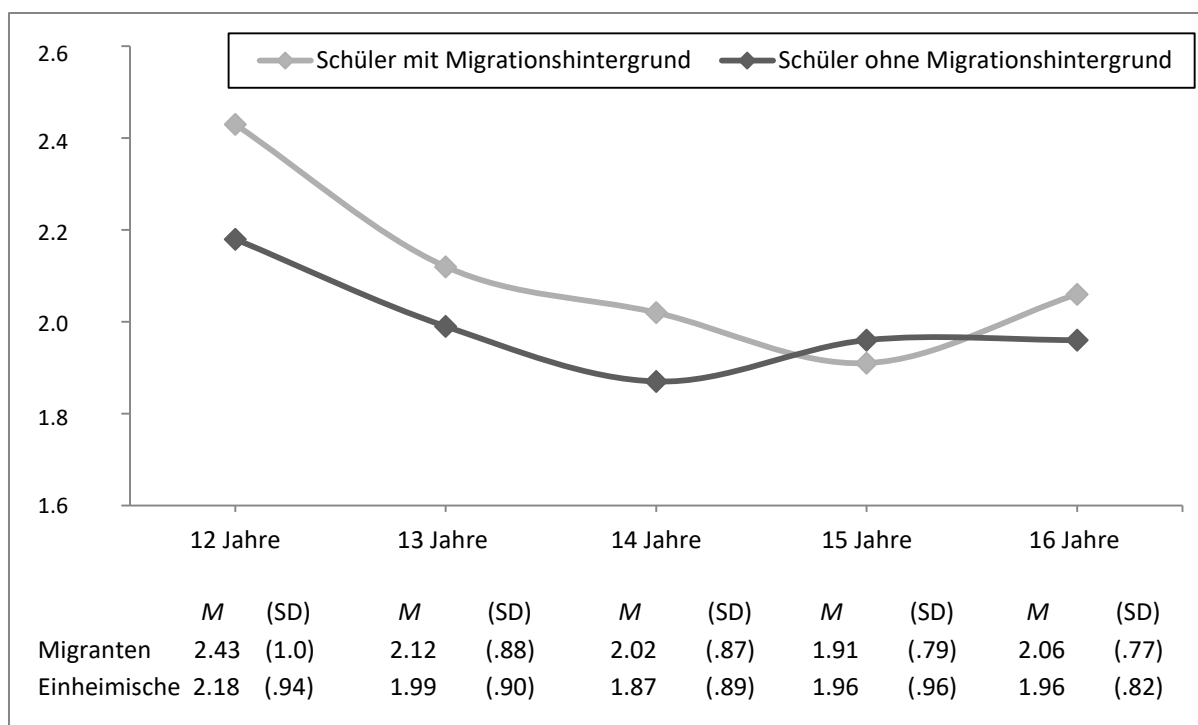


Abbildung 12: Entwicklung der intrinsischen Lesemotivation in der Altersperspektive, getrennt nach Migrationsstatus (Mittelwerte)

In dem analysierten Altersbereich weisen Schüler mit Migrationshintergrund eine fast durchgehend höhere Motivation zum Lesen auf. Die Mittelwertsunterschiede zu Schülern ohne Migrationshintergrund fallen in der Regel aber nicht groß aus und sind im statistischen Sinne zu vernachlässigen: Die Variabilität der Differenzen zugunsten von Migranten bewegen sich in einem engen, nicht signifikanten Bereich von maximal 0.25 Skalenpunkten (12 Jahre) und minimal 0.10 Skalenpunkten (16 Jahre). Allein in der Gruppe der 15-Jährigen ist die Motivation unter Einheimischen leicht höher ausgebildet. Statistisch gegen den Zufall abzusichern ist aber auch dieser Unterschied nicht.

Wie eingangs erwähnt, diente als Maß für die intrinsische Lesemotivation die FHLM-Skala „Leselust“. Deswegen ist an dieser Stelle ein Vergleich der eigenen Daten mit dem veröffentlichten Validierungsergebnis der verwendeten Skala sinnvoll, um die gemessene Lesemotivation von Schülern mit dem Förderschwerpunkt Lernen differenzierter beurteilen zu können. Im Zuge der eigenen Datenerhebung wurde ein negativ formuliertes Item („Lesen gehört nicht gerade zu meinen Lieblingsbeschäftigungen“) positiv umgepolt („Lesen gehört zu meinen Lieblingsbeschäftigungen“), da sich in der Pretest-Phase zeigte, dass ein Wechsel von positiv und negativ konzipierten Aussagen gerade jüngere Schüler erheblich verunsicherte. Trotz dieser leichten Abweichung ist ein direkter Vergleich möglich. An der Überprüfung dieser Testeigenschaft des FHLM nahmen Kinder der 5. Jahrgangsstufe aus allen Schulformen

im Regelschulbereich teil. Das mittlere Alter liegt bei 10.7 Jahre. (vgl. Möller & Bonerad 2007, S. 263) Die eigene Stichprobe gibt keine aussagekräftige Probandenzahl mit einem ähnlich niedrigen Altersdurchschnitt her, so dass die Alterskohorte der 10- bis 13-Jährigen zum Vergleich herangezogen wird ($n = 222$). Das durchschnittliche Alter beträgt 12.3 Jahre und liegt damit über dem der Bezugsgruppe. Da mit steigendem Lebensalter die Freude am Lesen tendenziell verloren geht, ist bei der Interpretation zu beachten, dass die motivationale Orientierung von Schülern mit dem Förderschwerpunkt Lernen im Vergleich zu der der Regelschüler vermutlich etwas ungünstiger dargestellt wird, als es in der Realität der Fall ist.

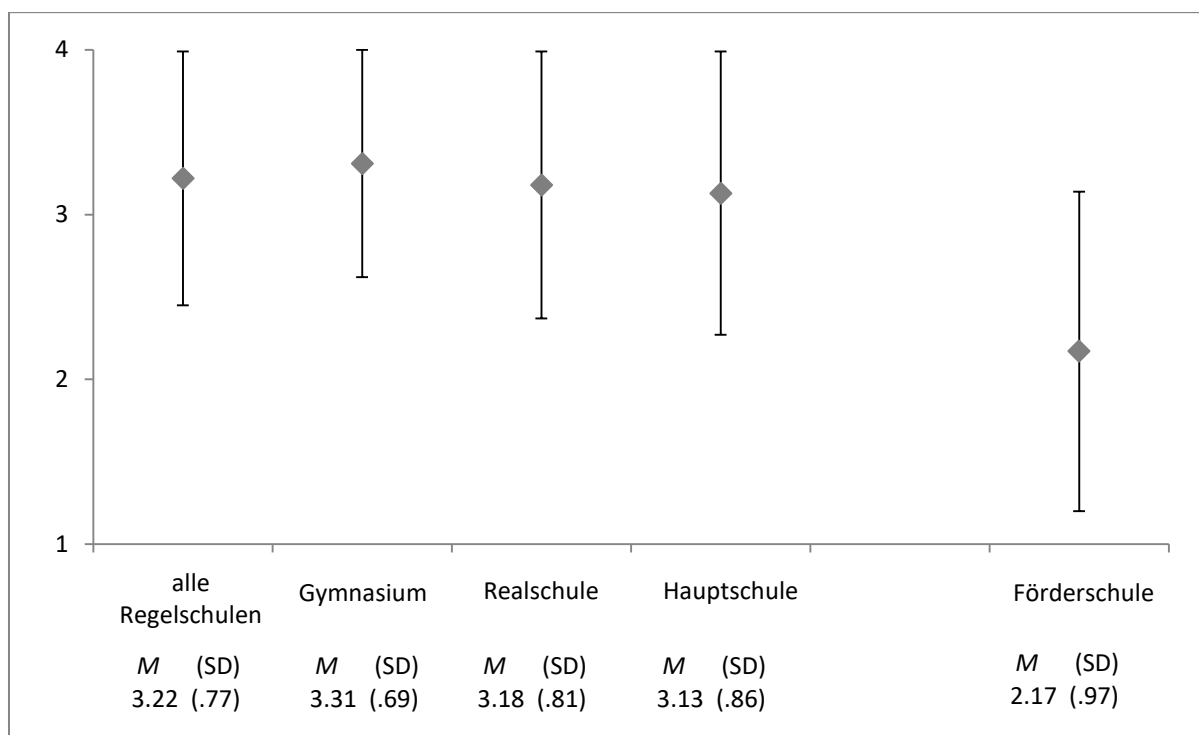


Abbildung 13: Vergleich der Mittelwerte und Standardabweichung bezüglich der intrinsischen Lesemotivation zwischen Schülern aus Regelschulen (Quelle: Möller & Bonerad 2007, S. 263) und Schülern an Schulen mit dem Förderschwerpunkt Lernen (eigene Stichprobe, Basis: 10- bis 13-Jährige, $n = 222$)

In Abbildung 13 werden die einzelnen Schulformen des Regelschulbereichs differenziert dargestellt, da hier weitere Unterschiede sichtbar werden: Je niedriger die Schulform, desto weniger ist die Schülerschaft intrinsisch zum Lesen motiviert. Das war zu erwarten, auffällig sind jedoch die geringen Unterschiede zwischen Regelschülern. So liegt der Wert der Gymnasiasten ($M = 3.31$) nur unwesentlich über dem der Hauptschüler ($M = 3.13$).

Umso signifikanter ist damit die Schere zwischen Schülern an Förderzentren ($M = 2.17$) und Regelschülern aller Bildungsgänge ($M = 3.22$). Der Abstand umfasst einen ganzen

Skalenpunkt, was bedeutet, dass die in dieser Studie befragten Schüler alle fünf Aussagen im Durchschnitt um eine Antwortkategorie schlechter bewerteten als Regelschüler. Die Abbildung enthält außerdem Information über die Standardabweichungen als Indikator für die Streuung. Es zeigt sich, dass die insgesamt niedrige Lesemotivation unter Schülern mit dem Förderschwerpunkt Lernen mit einer großen Streubreite verbunden ist (SD .97). Im Bereich der Regelschulen fällt das Motivationsniveau homogener aus (SD .77). Wird also die Ausprägung der intrinsischen Lesemotivation anhand der besuchten Schulform beschrieben, offenbart sich eine besorgniserregend scharfe Trennlinie zwischen Förderschulen einerseits und Regelschulen andererseits.

3.4.2 „Einfach mal Spaß haben“ - Gründe für das Lesen

Um Näheres über die Motive in Erfahrung zu bringen, die hinter dem Leseverhalten der Schüler stehen, wurde im Rahmen der Untersuchung folgende offene Frage gestellt: „*Was gefällt dir am Lesen besonders gut?*“. In eigenen Worten zu erklären, was das eigene Leseverhalten anstößt und aufrechterhält, verlangt einen reflektierten Blick auf die erworbenen Erfahrungen in diesem Bereich. Berücksichtigt man zudem den für eine hohe Beteiligungsquote hinderlichen Aspekt der schriftlichen Formulierung, ist es umso erfreulicher, dass weit mehr als die Hälfte der Teilnehmer (55.5 Prozent) mindestens einen Grund nannte. Insgesamt ließen sich auf diesem Wege 344 Motive ermitteln, wovon 18 ambivalenter Art sind. So porträtieren sich viele Schüler abermals als Nichtleser, können dieser Tätigkeit aber noch was Gutes abgewinnen (z. B. „*Ich lese eigentlich nicht, aber manche Geschichten und Texte sind spannend*“). Noch bemerkenswerter ist der Nebenbefund, dass eine weitere und zahlenmäßig größere Gruppe auf die Frage mit einem strikt ablehnenden Antwortverhalten reagierte: Rund jeder Fünfte (20.5 Prozent) sprach sich hier - obwohl gar nicht danach gefragt wurde - explizit und nachdrücklich gegen das Lesen aus. Bisweilen durchzieht die Aussagen ein geradezu erboster Ton: „*Gar nix, Lesen ist blöd*“ oder „*Ich lese überhaupt nicht gerne!*“.

Abbildung 14 gibt eine systematisierte Übersicht über die Motive, die von den Schülern genannt wurden:

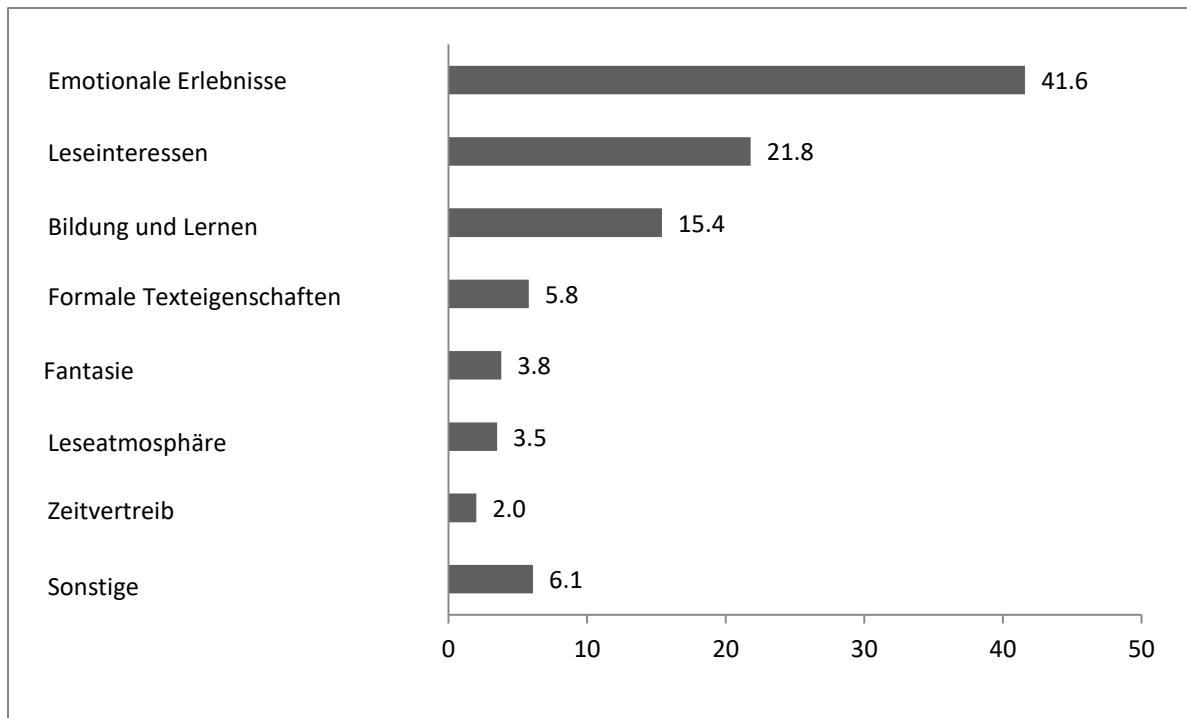


Abbildung 14: Gründe für das Lesen, Gesamtgruppe (in Prozent)

Das stärkste Motiv für den Griff zum Buch ist das Bedürfnis nach „emotionalen Erlebnissen“ (41.6 Prozent). Bei einem Großteil der Nutzungsgründe fällt hierbei der Begriff „*Spannung*“. Den Aussagen zufolge haben jene Texte eine emotionale Wirkung, die „*spannend, abenteuerlich*“ sind bzw. viele „*Höhepunkte (spannende Höhepunkte)*“ beinhalten. Diese auf Spannung hin orientierte Erwartungshaltung schildert ein 14-jähriges Mädchen sehr anschaulich: „*Wenn es spannend wird im Buch, kommt man nicht von los und vergisst die Zeit*“. Auch der empfundene „*Spaß an lustigen Büchern*“ regt zum Lesen an. Mitunter geht es so humorvoll zu, dass man sich „*in Comics über Gags und Bilder kaputt lachen*“ kann. Einigen Aussagen ist zu entnehmen, dass die Schüler beim Lesen mit erheblichen Widerständen konfrontiert werden, aber gerade deren Überwindung positive Gefühle auslöst. Stolz wird über die eigene Frustrationstoleranz berichtet, d. h. mit Ausdauer auch schwierige Texte inhaltlich durchdringen zu können: „*Ich habe große Probleme. Wenn ich gut lese, fühle ich mich gut*“ oder „*Ja schwer, aber weil es kann man manchmal verstehen. Das ist auch schön*“.

Eine weitere wichtige Motivationsquelle liegt in den spezifischen „Leseinteressen“ (21.8 Prozent). Die Lektüre hängt vom Inhalt des Textes ab. Geht das Thema an den persönlichen Interessen vorbei, wird nicht gelesen: „*Ja, wenn ich auch lese, muss es mich auch interessieren, sonst lese ich auch das Buch nicht*“. Die Beispielnennungen decken dabei ein weites Feld ab. Es reicht von „*so Sachen, was vorher war und was die Bücher rüberbringen, z. B. Pferdebücher*“, über allgemeine Inhalte wie „*Fußballgeschichten*“ bis hin zu konkreten

Lesestoffen, zumeist im Kontext des Fanverhaltens. Von dem Wunsch, umfassend über sein Idol informiert zu sein, geht ein starker Motivationsimpuls aus. Beispielsweise liest ein 17-jähriges Mädchen bevorzugt *„von der Bravo die Geschichten über Stars, weil die mir gefallen“*; ein 15-jähriger Junge schreibt die Autobiografie eines deutschsprachigen Musikers als Lektürebeispiel auf: *„Beim Bushido-Buch ist alles gut“*.

Gut 15.4 Prozent der angegebenen Motive zielen auf „Bildung und Lernen“ ab. Ein Buch oder ein anderweitiges Textmedium wird in die Hand genommen, um *„etwas über Politik lernen“*, *„damit man was versteht, z. B. Zeitung“* und *„weil man weiß, was die Leute machen. Beispiel die Bildzeitung“*. Kurz um: *„Lesen bildet“*. An das Lesen gebunden ist zudem die Erwartung, sich schulbezogene Lerninhalte anzueignen (z. B. *„Man lernt noch mehr über Sachen für Schule“*). Vereinzelt wird angemerkt, dass es der besseren Berufsperspektiven wegen lohnenswert erscheint zu lesen. Ein gutes Beispiel an der Stelle ist die Antwort eines 14-Jährigen: *„Ja eigentlich nix, aber ich brauch das um weiter im Arbeitsleben [zu kommen]“*. Außerdem wird im häufigen Lesen ein probates Mittel zur Verbesserung des bisherigen Kompetenzniveaus gesehen: *„Damit man besser und flüssiger lesen kann“*, *„man kann neue Wörter kennenlernen“* oder *„dass man auch seine Deutschkenntnisse verbessern kann“*.

Bestimmte „Formale Texteingenschaften“ (5.8 Prozent) können nach Meinung der Schüler das Verständnis fördern und auf diese Weise das Lesen zu einer erstrebenswerten Tätigkeit werden lassen. Laut der Schüler fällt der Rezeptionsprozess leichter, wenn *„die Sätze nicht so lang sind“*, *„die Schriftarten groß sind“*, *„da wenig Text ist“* und wenn die Handlung durch Illustrationen Unterstützung erfährt: *„dass in Büchern Bilder sind“*.

Für das Lesen sprechen aber auch *„die interessanten Bilder im Kopf“* („Fantasie“, 3.8 Prozent). Die Lektüre von Texten ist eine kreative Beschäftigung, bei der *„man [...] seiner Fantasie freien Lauf lassen“* kann. Das Hineindenken in eine fiktive Welt und deren Figuren bewirkt eine besondere Form der Erlebensempfindung, wie es ein 13-Jähriger anmerkt: *„Wenn ein Buch interessant ist, kann man sich richtig reinversetzen in eine andere Welt“*.

Mit etwa der gleichen Häufigkeit haben die Schüler die Vorzüge einer gemütlichen „Leseatmosphäre“ (3.5 Prozent) genannt. Das zentrale Motiv ist dabei die Aussicht eines zeitlich längeren Rückzugs von der Außenwelt: *„Dass ich für mich bin und mich keiner stören kann“* oder *„dass ich einfach mal meine Ruhe haben kann“*. Neben der erhofften Möglichkeit, dem störenden Alltagsumfeld zu entfliehen, ist auch die damit einhergehende Erholungsfunktion von Relevanz: *„Man kann dabei abschalten und entspannen“* und *„weil es mich beruhigt“*.

Jeweils 2.0 Prozent der Motive entfallen auf die Kategorie „Zeitvertreib“. Gelesen wird bei ausgeprägter Langeweile und dem gleichzeitigen Fehlen alternativer Freizeitbeschäftigungen: „*Ich lese nur, wenn mir sehr langweilig ist*“. Weiterhin lassen sich eintönige Situationen gut überbrücken: „*Im Bus geht die Zeit schneller rum*“.

Die Aufschlüsselung der einzelnen Motive nach soziodemographischen Merkmalen ist in Tabelle 14 dargestellt:

	Geschlecht		Altersgruppen		Migrationsstatus	
	Jungen	Mädchen	10 – 14	15 – 18	Einheimische Schüler	Migranten-schüler
Emotionale Erlebnisse	35.8	47.9	48.2	32.6	39.5	43.0
Leseinteressen	25.1	18.2	17.6	27.1	21.5	21.9
Bildung und Lernen	20.1	10.3	16.1	14.6	16.6	14.8
Formale Texteigenschaften	3.9	7.9	6.5	4.9	5.9	6.3
Fantasie	1.7	6.1	2.0	6.3	3.9	3.9
Leseatmosphäre	3.9	3.0	4.0	2.8	4.9	1.6
Zeitvertreib	2.8	1.2	1.0	3.5	1.0	3.9
Sonstige	6.7	5.5	4.5	8.3	6.8	4.7

Tabelle 14: Gründe für das Lesen im soziodemografischen Vergleich (in Prozent)

Eine tiefe geschlechtsspezifische Kluft zeigt sich bei der Antworthäufigkeit. Signifikant mehr Mädchen (67.7 Prozent) als Jungen (47.8 Prozent) konnten ein Motiv nennen ($p < .001$). Tabelle 14 gibt zu erkennen, dass das Leseverhalten beider Geschlechter obendrein auf einer unterschiedlichen Motivationslage basiert. Jungen gehen bei der Wahl eines Textes interessenorientierter vor und legen mehr Wert auf eine kognitive Beeinflussung. Das zeigen die höheren Werte der männlichen Befragten in den Kategorien „Leseinteresse“ sowie „Bildung und Lernen“. Aussagen zu der Kategorie „Emotionale Erlebnisse“ stammen dagegen häufiger von weiblichen Befragten. Der Ansprache von Gefühlen während des Lesens messen Mädchen demnach eine größere Bedeutung zu als Jungen. Altersspezifisch betrachtet, machten die 10- bis 14-Jährigen (56.7 Prozent) und die 15- bis 18-Jährigen (53.9 Prozent) praktisch in gleichem Umfang Angaben zu Aspekten ihrer persönlichen Lesemotivation. Ein Unterschied kann lediglich dahingehend konstatiert werden, dass jüngere Schüler häufiger positive

Emotionen als Lesegrund hervorheben, während die älteren Schüler im Lesen verstärkt ein Mittel zur Verfolgung bestimmter Interessen sehen. Bei den anderen Kategorien ergeben sich keine Differenzen.

Im Migrationskontext ist das Ergebnisbild am unauffälligsten. Schüler mit Migrationshintergrund (61.0 Prozent) haben im Vergleich zu Einheimischen (54.4 Prozent) zwar häufiger ein Motiv genannt, der Unterschied erreicht jedoch keine statistische Signifikanz. Eine große Einigkeit herrscht vor allem in der Frage nach den Funktionen des Lesens. Aber auch in den übrigen Kategorien gehen die prozentualen Abstände zwischen den Werten beider Gruppen kaum auseinander.

3.4.3 „Weil ich nicht so gut lesen kann“ - Gründe gegen das Lesen

Weil der Studie die These zugrunde liegt, dass Schüler mit dem Förderschwerpunkt Lernen eine geringe Lesemotivation aufweisen, sollten eventuelle Gründe hierfür nicht nur implizit aus Antworten auf Fragen nach Gründen *für* das Lesen abgeleitet werden. Einen höheren Erkenntnisgewinn ermöglicht vielmehr die explizite Erhebung von Gründen für eine Ablehnung. Für die Ermittlung lesehemmender Faktoren wurde abermals eine offene Frage gewählt: „Aus welchen Gründen fällt es dir manchmal schwer zu lesen?“. Rund 57.7 Prozent der Schüler gaben darauf eine Antwort und benannten insgesamt 349 Hemmnisse, die in folgende Kategorien eingeordnet wurden (vgl. Abbildung 15):

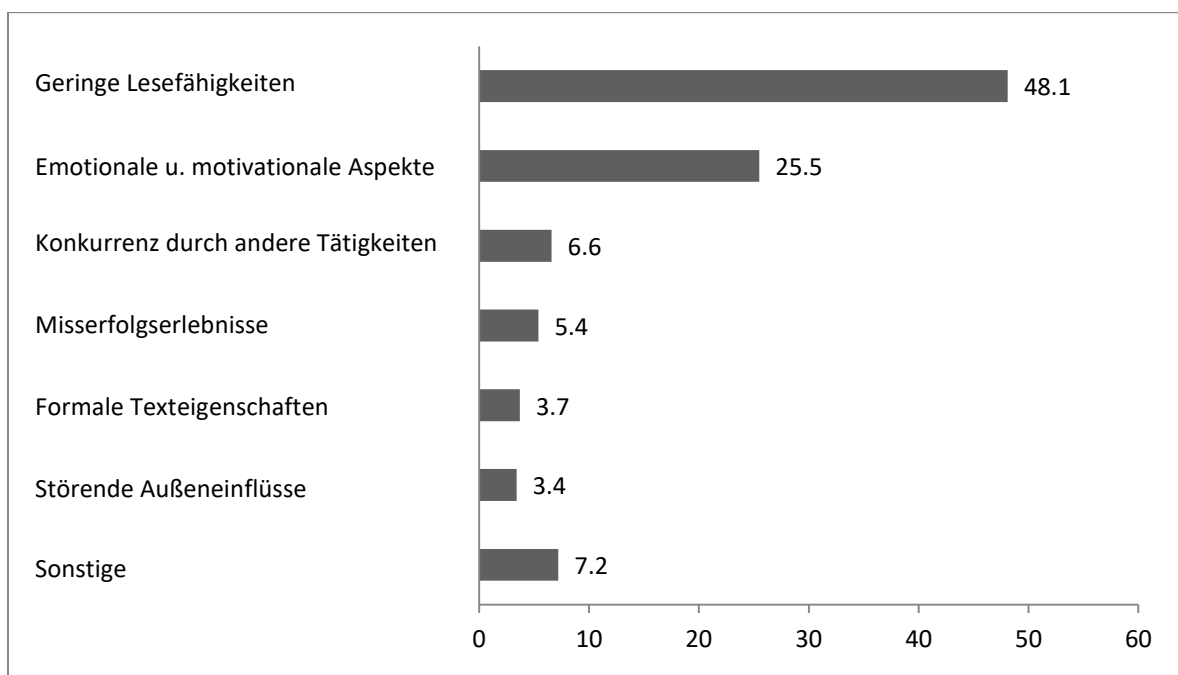


Abbildung 15: Gründe gegen das Lesen, Gesamtgruppe (in Prozent)

Weit verbreitet ist unter den befragten Schülern eine defizitorientierte Wahrnehmung der eigenen Kompetenzen. In nahezu jedem zweiten Fall erfolgte der Hinweis auf „geringe Lesefähigkeiten“ (48.1 Prozent). Sehr offen und direkt bezeichnen sich die Schüler selbst als schwache Leser: Allein das Argument *„Ich kann nicht gut lesen“* taucht wiederholt in identischem Wortlaut auf. Als das wesentliche Problem werden Schwierigkeiten beim Verstehen gesehen, wie folgende beispielhaft gewählte Aussagen zeigen: *„Weil ich das beim ersten Mal nicht verstehe“*, *„(...) wenn ich kein Plan habe, um was es geht“*, *„manchmal kapiere ich nicht die Texte“*. Wird eine Ursache für das Auftreten von Verständnisproblemen ins Feld geführt, so sind dies in erster Linie unbekannte Wörter: *„Neue Wörter fallen mir schwer“* oder *„fremde Wörter kann ich nicht so lesen“*.

In der Kategorie „Emotionale und motivationale Aspekte“ (25.5 Prozent) stehen ganz allgemein das Ausbleiben positiver Gefühle im Vordergrund. *„Mir macht das kein Spaß“* und *„weil es langweilig ist“* - so lauten hierzu zwei typische Begründungen. Das Lesen verschafft keine emotionale Befriedigung; deshalb wird es über kurz oder lang als mühevoller, ermüdende Arbeit empfunden: *„Es wird schnell langweilig und ich schlaf dann ein“*. Auf der Antriebsseite dreht sich die Argumentation um die mangelnde Bereitschaft zur Anstrengung: *„Ich bin zu faul“* oder *„ich hab einfach kein Bock“* zählen an dieser Stelle zu den gängigen Begründungen.

In 6.6 Prozent der Antworten betonen die Schüler die „Konkurrenz durch andere Tätigkeiten“. Der Nutzung von elektronischen Medien, speziell Computer und Spielkonsolen, wird ein verdrängender Einfluss auf das Lesen attestiert (z. B. *„Keine Zeit zum Lesen, weil ich Playstation spiele“*). Nicht selten sind aber auch mögliche negative Folgen eines überhöhten Konsums an Unterhaltungselektronik ein Thema. Exemplarisch dafür steht die Aussage eines 14-jährigen Jungen, der im intensiven Fernsehen eine Ursache für seine geringe Aufmerksamkeitsspanne verortet: *„Weil ich lieber Fernsehen gucke, fällt es mir schwer, solange durchzuhalten, das fertig zu lesen“*. Belege für ein Konkurrenzverhältnis zwischen nonmedialen Tätigkeiten und Lesen sind kaum auszumachen. Nur zweimal wurde mit der Bevorzugung sportlich-aktiver Unternehmungen argumentiert: *„Aus zeitlichen Gründen. Bin Sportler“* und *„ich gehe lieber raus“*.

Ein abermals für das Selbstkonzept nachteiliges Erklärungsmuster verbirgt sich innerhalb der Kategorie „Misserfolgserlebnisse“ (5.4 Prozent), als die vor allem als abwertende Rückmeldungen durch Gleichaltrige wahrgenommen werden. Auffallend ist die mehrfache Betonung von Vorlesesituationen im Unterricht. In diesem Zusammenhang wird es als beschämend empfunden, *„wenn dich die Schüler auslachen, weil man falsch liest“*. Das kränkende Gefühl spricht eine 17-Jährige ganz offen an: *„Weil ich ADHS habe und deswegen“*

stottere ich und mache Fehler beim Lesen. Es ist mir peinlich, wenn andere lästern oder ein guter Freund“. Die Angst, von den Mitschülern bloßgestellt zu werden, löst eine Stressreaktion aus, die ein flüssiges Vorlesen zusätzlich erschwert: *„Wenn ich in der Klasse lesen muss, bekomme ich manchmal Lampenfieber und sage die Wörter falsch*“.

Einen weiteren Ausdruck finden die Schwierigkeiten der Schüler beim Lesen in den Beanstandungen von diversen „formalen Texteigenschaften“ (3.7 Prozent). Besonders überfordert fühlen sich die Befragungsteilnehmer durch ein kleines Schriftbild (z. B. *„Die kleinen Buchstaben lesen*“) und eine große Textmenge (z. B. *„Dass manchmal das Buch dick ist*“). Daneben erschwert eine geringe und fehlende Bebilderung das Lesen (z. B. *„Ja, wenn so Bücher kein Bild haben*“).

In der nachfolgenden Kategorie sind alle Antworten summiert, die „störende Außeneinflüsse“ (3.4 Prozent) thematisieren. Für das tiefere Verständnis eines Textes ist ein hoher Grad an konzentrierter Aufmerksamkeit und Ruhe erforderlich. Das setzt einen Platz zum ungestörten Lesen voraus. Aussagen wie *„es fällt mir schwer manchmal zu lesen, da wenn ich gestört werde oder es daheim sehr laut ist, ich mich kaum konzentrieren kann*“, lassen darauf schließen, dass entsprechende Rückzugsmöglichkeiten nicht bei allen zu Hause gegeben sind. Ganz offensichtlich wachsen die betreffenden Schüler in Großfamilien auf und verfügen dort über kein eigenes Zimmer. So werden die Unterbrechungen vom Lesen ausschließlich mit einer hohen Geschwisterzahl in Verbindung gebracht: *„Ich hab 3 Geschwister und die stören*“ oder *„wenn meine Geschwister nerven*“.

Wie die Motive für das Lesen wurden auch die Lesehemmnisse soziodemographisch aufgeschlüsselt:

	Geschlecht		Altersgruppen		Migrationsstatus	
	Jungen	Mädchen	10 – 14	15 – 18	Einheimische Schüler	Migranten-schüler
Geringe Lesefähigkeiten	46.2	50.6	53.2	42.5	45.7	55.3
Emotionale und motivationale Aspekte	29.7	20.1	21.8	30.0	27.1	23.6
Konkurrenz durch andere Tätigkeiten	10.3	1.9	5.3	7.5	6.7	4.9
Misserfolgserlebnisse	4.6	6.5	4.3	6.9	6.2	4.9
Formale Texteigenschaften	2.6	5.2	5.6	1.3	2.4	4.1
Störende Außeneinflüsse	1.0	6.5	2.7	4.4	5.2	0.8
Sonstige	5.6	9.1	6.9	7.5	6.7	6.6

Tabelle 15: Gründe für das Nichtlesen im soziodemografischen Vergleich (in Prozent)

Zwischen Jungen (52.7 Prozent) und Mädchen (65.5 Prozent) zeigt sich ein signifikanter Unterschied hinsichtlich der Häufigkeitsangabe eines Grundes für das Nichtlesen ($p < .01$). Tabelle 15 offenbart, dass Jungen die eigenen Leseprobleme dabei häufiger im emotionalen und motivationalen Bereich verorteten als Mädchen. Weiterhin gaben überwiegend männliche Befragte die Erklärung ab, die Freizeit lieber mit anderen Tätigkeiten auszugestalten. Bei Mädchen geht offenbar kaum Zeit für das Lesen durch die Ausübung alternativer Freizeittätigkeiten verloren, denn für die weiblichen Befragten spielte dieses Argument fast keine Rolle. Dass man zu Hause keinen ruhigen Platz zum Lesen hat, ist dagegen ein hauptsächlich von Mädchen geäußelter Verzichtgrund.

Etwas mehr als jeder zweite Schüler im Alter von 10 bis 14 Jahren (55.2 Prozent) hat einen Grund formuliert, der vom Lesen abhält. Bei der Altersgruppe 15 bis 18 Jahre fällt der entsprechende Anteil mit 60.9 Prozent nicht signifikant höher aus. Erwartungsgemäß berichten 10- bis 14-Jährige sehr viel häufiger von Defiziten in der Verständnisleistung. Die Kompetenzen der Schüler sind diesem Alter also noch nicht so weit ausgebildet, dass die Texterschließung ohne größere Schwierigkeiten abläuft. Insofern passt es ins Bild, dass es überwiegend die Jüngeren sind, die anmerken, Probleme mit formalen Texteigenschaften wie etwa einer kleinen Schrift zu haben. Im Gegensatz führen die Älteren öfter das Argument an,

beim Lesen keine positiven Emotionen zu verspüren bzw. nicht die nötige Motivation aufzubringen.

57.1 Prozent der Einheimischen und 60.0 Prozent der Migranten gaben auf die Frage nach lesehemmenden Faktoren eine Antwort. Diese Prozentsätze unterscheiden sich nicht signifikant voneinander. Betrachtet man daneben die Art der Ursachenzuschreibung unter migrationsspezifischer Perspektive, lassen sich in zwei Kategorien abweichende Werte erkennen. Schüler mit Migrationshintergrund führten ihre Lesehemmungen eher auf ein schwaches Kompetenzniveau zurück, während fast ausschließlich Schüler ohne Migrationshintergrund darauf aufmerksam machten, daheim keine Ruhe für die Lektüre von Texten zu haben.

4. Instanzen der Lesesozialisation

Ein zweiter Schwerpunkt der Untersuchung lag auf der sozialen Bedingtheit des Lesens. Im Fragebogen wurde deshalb eine Reihe wichtiger Einflussfaktoren auf den Ebenen von Familie, Schule sowie Peergroup ermittelt. Entsprechend der lebensgeschichtlichen Relevanz wird das Augenmerk zunächst auf das sozialisatorischen Gefüge zu Hause gerichtet (Abschnitt 3.1). Hieran schließt sich eine Analyse des schulischen Förderangebots an (Abschnitt 3.2). Im letzten Abschnitt (3.3) geht es um lesebezogene Erfahrungen von Kindern und Jugendlichen im Zusammensein mit Gleichaltrigen.

4.1 Familie

Auf Basis der Fragebogenergebnisse erfolgt in diesem Abschnitt eine differenzierte Zustandsbeschreibung des häuslichen Umfeldes. Die Ausführungen sind auf Merkmale konzentriert, deren lesefördernde Wirkung durch die empirische Forschung hinreichend belegt ist. Dazu gehören der zahlenmäßige Besitz von Büchern (Abschnitt 3.1.1), das Lesevorbild der Eltern (Abschnitt 3.1.2) sowie ein auf das Lesen bezogenes sozial-interaktives Familienklima in der frühen Kindheit (Abschnitt 3.1.3) bzw. der gegenwärtigen Lebensphase (vgl. Abschnitt 3.1.4).

4.1.1 Buchbesitz

4.1.1.1 Familienhaushalt

Die Ausstattung der Haushalte mit Büchern gibt Aufschluss über die Nähe der Familien zur Lesekultur und stellt einen wichtigen Pfeiler im Sozialisationsprozess dar. Aus bisherigen Untersuchungen ist bekannt, dass junge Menschen, die eine Schule mit dem Förderschwerpunkt Lernen besuchen, zum größten Teil in buchfernen Haushalten leben. In der LAUF-Studie heißt es etwa dazu: „Die Elternhäuser von Förderschülern sind durch einen extrem niedrigen Bücherbestand gekennzeichnet. Zwei Drittel der Förderschulfamilien verfügen zuhause über weniger als 50 Bücher“ (Wocken 2005, S. 41).

Das zitierte Ergebnis stimmt mit den in Abbildung 16 dargestellten Daten der vorliegenden Befragung überein.

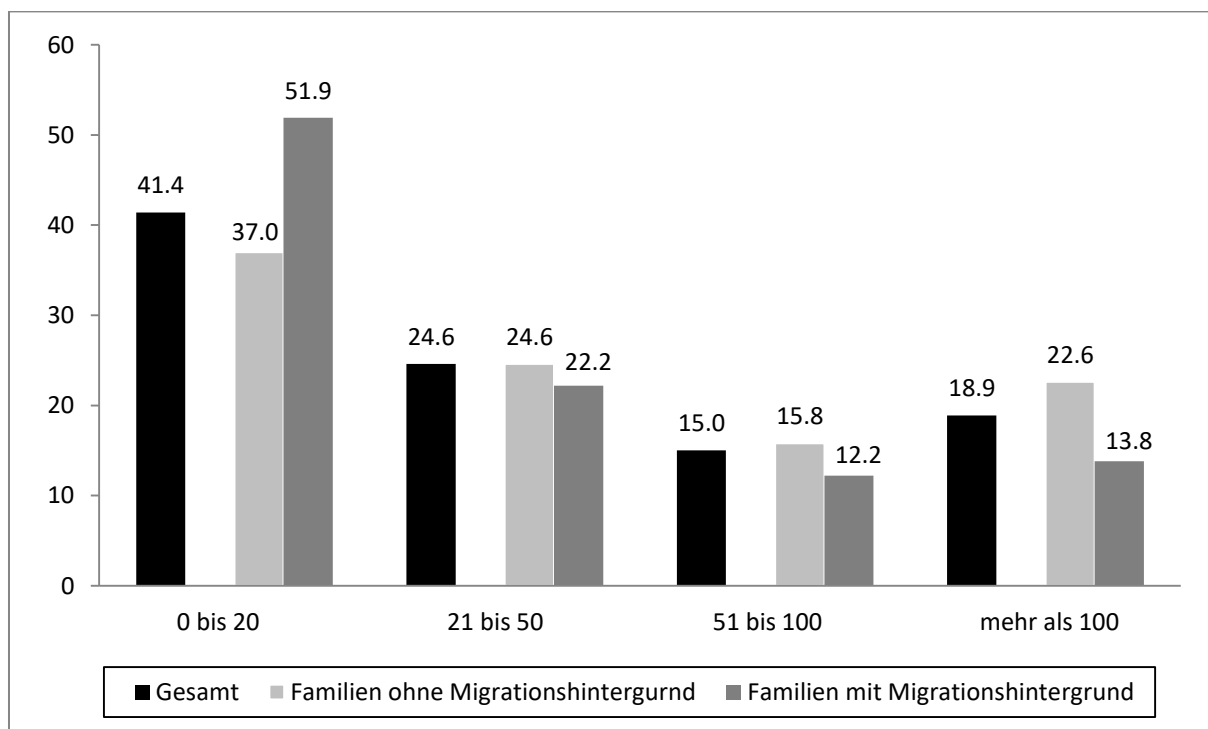


Abbildung 16: Ausstattung der Familienhaushalte mit Büchern, Gesamtgruppe und nach Migrationshintergrund (in Prozent)

Mit Abstand die meisten Schüler (41.4 Prozent) schätzten, im Haushalt zwischen null und 20 Bücher vorzufinden, und weitere 24.6 Prozent gaben an, daheim Zugang zu 21 bis 50 Büchern zu haben. Zusammengerechnet ergibt das einen Zweidrittelanteil an Familien (66.0 Prozent), für die ein Bestand von 50 Exemplaren die absolute Obergrenze darstellt. Erst ab einer Anzahl von mehr als 100 Büchern ist jedoch von einer leseanregenden Umgebung auszugehen. Diese in materieller Hinsicht günstige Rahmenbedingung ist lediglich in 18.9 Prozent der Haushalte gegeben.

Ein Blick auf Abbildung 16 zeigt zudem, dass der häusliche Buchbestand in Abhängigkeit vom Migrationsstatus der Familien differiert. Der Unterschied erreicht ein statistisch nachweisbares Niveau ($p < .01$). Betrachtet man exemplarisch Haushalte mit einem Bestand von höchstens 50 Büchern, beläuft sich der Anteil bei Familien mit Migrationshintergrund auf 74.1 Prozent, was deutlich über dem entsprechenden Wert von Familien ohne Migrationshintergrund (61.6 Prozent) liegt. Schüler mit Migrationshintergrund verfügen in dieser Hinsicht damit über ungünstigere Ausgangsbedingungen als Gleichaltrige ohne Migrationshintergrund.

4.1.1.2 Kinderzimmer

Aufgrund knapper Geldverhältnisse kaufen Heranwachsende selten Bücher für sich selbst. Die Versorgung erfolgt in der Regel durch elterliche Geschenkkäufe, entweder aufgrund geäußerter Wünsche oder aus Eigeninitiative. Die hohe Relevanz der Eltern als Bezugsquelle unterstreichen sowohl Umfrageergebnisse der Lese- (vgl. z. B. Harmgarth 1997, S. 79) wie auch der Marktforschung (vgl. Börsenverein des Deutschen Buchhandels 2007, S. 11 f.). Der Gedanke liegt nahe, dass Eltern, für die der Besitz von Büchern selbst einen hohen Stellenwert hat, diese kulturelle Orientierung an ihre Kinder stärker weitergeben als andere Eltern. Gegenstand der folgenden Betrachtung ist daher die Frage, inwieweit sich unterschiedliche gesamtfamiliäre Buchbestände auf den Eigenbesitz der Schüler auswirken. In Tabelle 16 werden zunächst die Ergebnisse bzw. Antworten auf die Frage „*Wie viele Bücher hast du ungefähr in deinem Zimmer?*“ visualisiert.

	keine	1 bis 5	6 bis 10	mehr als 10
Gesamtgruppe	21.0	28.6	13.6	36.8
<i>Geschlecht *</i>				
Jungen	24.0	29.5	12.8	33.7
Mädchen	16.5	27.3	14.7	41.6
<i>Altersgruppen ***</i>				
10 – 14	18.9	23.1	14.1	44.0
15 – 18	23.9	36.1	12.9	27.1
<i>Migrationsstatus</i>				
Schüler ohne Migrationshintergrund	19.4	28.3	13.9	38.5
Schüler mit Migrationshintergrund	23.1	32.2	13.1	31.7

Tabelle 16: Ausstattung der Kinderzimmer mit Büchern, Gesamtgruppe und nach soziodemografischen Merkmalen (in Prozent)

* $p < .05$, *** $p < .001$

Ein beträchtlicher Anteil von 21.0 Prozent der befragten Kinder und Jugendlichen hat überhaupt keine Bücher im Kinderzimmer. 1 bis 5 Bücher befinden sich im Besitz von 28.6 Prozent, und 13.6 Prozent haben 6 bis 10 Bücher. 36.8 Prozent besitzen mehr als 10 Bücher selbst.

Wie die geschlechtsspezifische Aufschlüsselung der Daten belegt, sind die Kinderzimmer von Jungen gegenüber denen der Mädchen mit einer signifikant niedrigeren Buchanzahl bestückt. Ein wirklich bemerkenswertes Ergebnis tritt im Vergleich der Altersgruppen hervor: Mit dem Älterwerden geht ein signifikanter Bücherschwund im Kinderzimmer einher. Der zufallskritische Befund kann als nachdrücklicher Beleg für die rückgängige Lesemotivation im höheren Alter ausgelegt werden (vgl. Abschnitt 2.4.1). Im Migrationsvergleich zeigt sich erneut ein Unterschied zugunsten von einheimischen Schülern, wobei das prozentuale Missverhältnis im Eigenbesitz aber nicht die gravierende Differenz auf Haushaltsebene widerspiegelt (vgl. Abschnitt 3.1.1.1). Zudem wird die angestrebte Signifikanzgrenze verfehlt ($p = .36$). Die statistisch gültige Aussage muss deshalb lauten, dass die kulturelle Herkunft keine Auswirkungen auf den persönlichen Buchbestand der Schüler hat.

Hinsichtlich der eingangs gestellten These offenbart die Korrelationsanalyse das erwartete Resultat: Je mehr Bücher im Haushalt vorhanden sind, umso höher beziffern die Schüler den persönlichen Bestand ($r = .48$, $p < .001$). 70.5 Prozent der Schüler aus buchnahen Haushalten (mehr als 100 Bücher), aber nur 27.2 Prozent aus buchfernen (weniger als 50 Bücher) können

auf einen Bestand von mehr als 10 Exemplaren im eigenen Zimmer zugreifen. Diese Korrelation trifft auf alle Teilgruppen trotz geringer Unterschiede in den Werten gleichermaßen zu: Die Altersgruppe 15 bis 18 Jahre erreicht mit $r = .55$ ($p < .001$) den Höchstwert, während bei Migrantenschülern der Wert mit $r = .40$ ($p < .05$) am niedrigsten ausfällt.

4.1.2 Eltern als Lesevorbilder

Viele Bücher im Haushalt sind eine wichtige Ressource für einen erfolgreichen Lesesozialisationsverlauf, allein jedoch keine hinreichende Garantie dafür. Bedeutsam sind obendrein Eltern, die das Lesen fest im Alltag eingebunden haben und auf diese Weise eine Vorbildfunktion übernehmen (vgl. McElvany 2008, S. 93 f.). Bei der Befragung wurden deshalb lesebezogene Verhaltensweisen und Einstellungen der Eltern aus Schülersicht erhoben. Die zwei dargebotenen Aussagen richten sich auf die Lesehäufigkeit allgemein und emotionale Bindung zum Buch. Als Antwortoption wurde jeweils eine vierstufige Skala vorgegeben, die von „stimmt gar nicht“ bis „stimmt sehr“ reichte.

Die Ergebnisse sind in Abbildung 17 ausgewiesen:

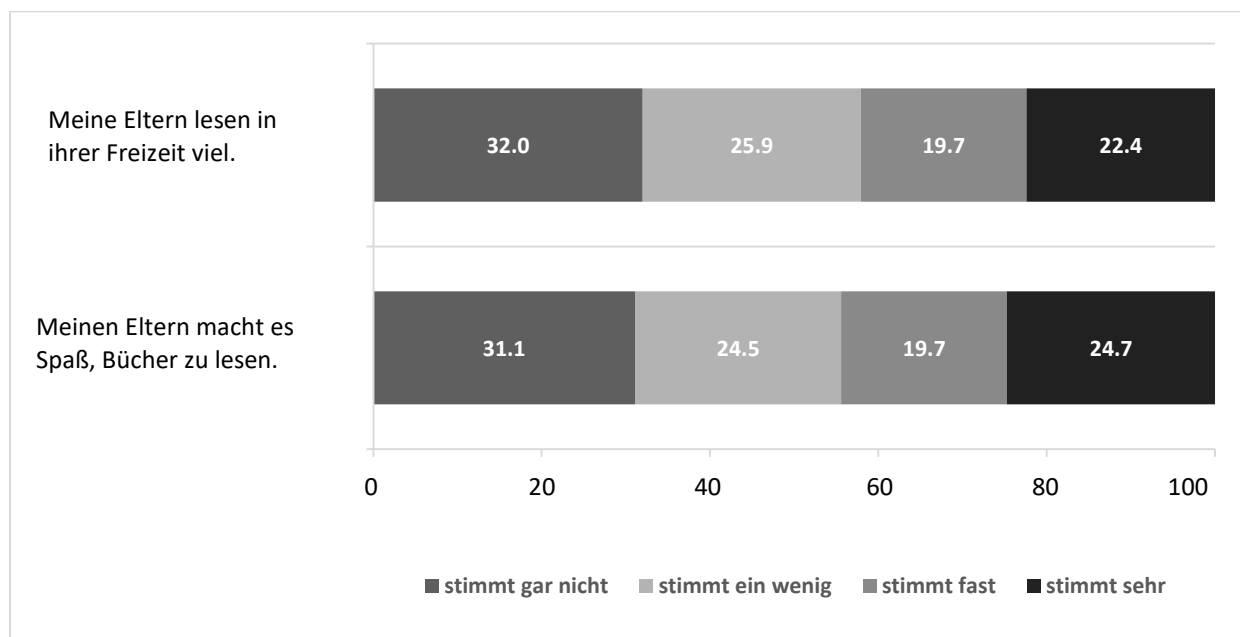


Abbildung 17: Angaben der Schüler zum lesebezogenen Verhalten der Eltern, Gesamtgruppe (in Prozent)

Weniger als die Hälfte aller befragten Schüler macht zu Hause gute Vorbilderfahrungen mit dem Lesen. 42.1 Prozent (Addition der Antwortkategorien 3 = „stimmt fast“ und 4 = „stimmt sehr“) nehmen beide Elternteile als habituelle Freizeitleser wahr; 44.4 Prozent erklären sich

fast oder sehr mit der Aussage einverstanden, dass die Eltern zum Buch greifen, weil ihnen die Lektüre Freude bereitet.

In gewisser Hinsicht knüpft letztere Aussage auf die bereits in Abschnitt 3.1.1.1 ausgewertete Frage zum häuslichen Buchbestand an. Beide Variablen korrelieren bei mittlerer Höhe signifikant miteinander ($r = .30$, $p < .001$), woraus zu folgern ist, dass in einem buchnahen Haushalt meist auch Eltern präsent sind, die das Buchlesen als eine emotional befriedigende Tätigkeit vorleben.

Um das Datenmaterial im soziodemografischen Vergleich weiter zu spezifizieren, wurden die Einzelaussagen zu der Skala „Eltern als Lesevorbilder“ verdichtet (Cronbachs α .87). Abbildung 18 zeigt die Wahrnehmungsprofile getrennt nach Geschlecht, Alter und Migrationshintergrund.

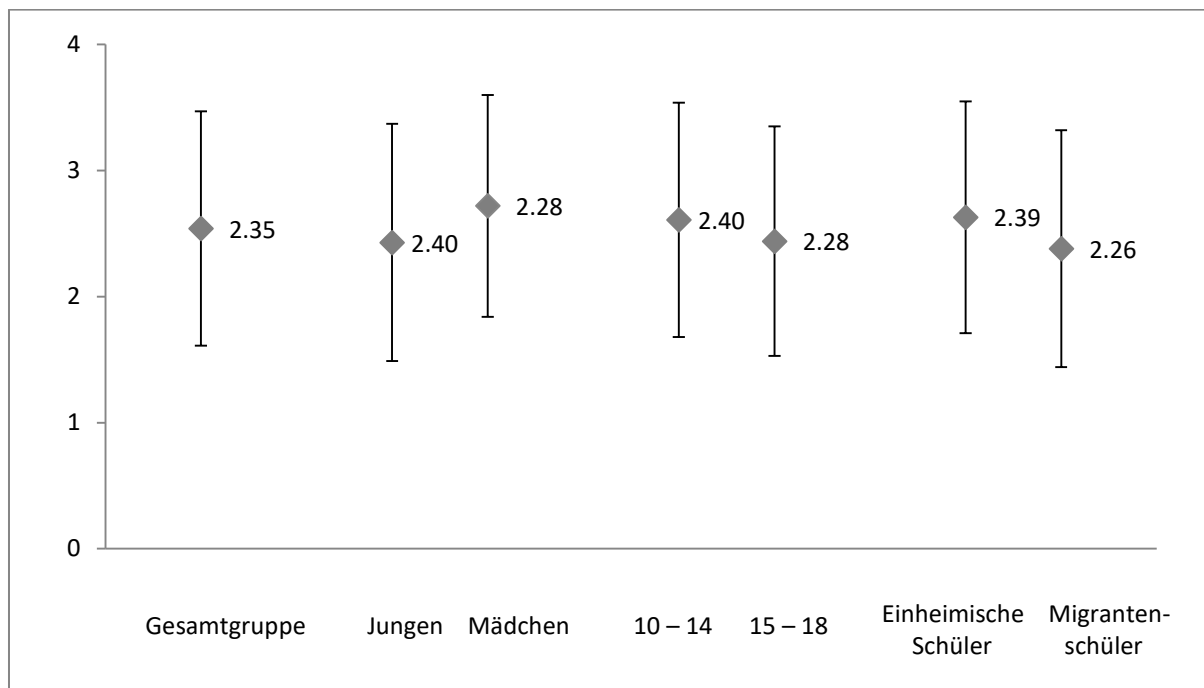


Abbildung 18: Mittelwerte und Standardabweichung auf der Skala „Eltern als Lesevorbilder“, Gesamtgruppe und nach soziodemografischen Merkmalen

Die Skalenwerte weisen auf vernachlässigbare Geschlechts- und Altersunterschiede hin. Der geringere Buchbestand in Migrantenhaushalten (vgl. Abschnitt 3.1.1) lässt den Verdacht zu, dass Eltern mit ausländischen Wurzeln insgesamt weniger lesen und mithin schlechtere Vorbilder abgeben. Wie sich jedoch zeigt, fällt die kulturelle Herkunft als Differenzierungsmerkmal nicht bedeutend ins Gewicht. Der Mittelwert von Schülern mit Migrationshintergrund ($M = 2.26$) liegt nur leicht unterhalb des Mittelwerts von Schülern ohne Migrationshintergrund ($M = 2.39$). Auch die Untersuchung beider Items zeigt keine

signifikanten Auffälligkeiten. Die Vermutung, dass Eltern mit ausländischen Wurzeln die vorhandenen Bücher offenbar häufiger in die Hand nehmen und damit den deutlich geringeren Buchbestand relativieren, wird gestärkt, wenn der Buchbesitz und die Schülerangaben über die Freude der Eltern am Buchlesen aufgeschlüsselt nach Migrationshintergrund zueinander in Beziehung gesetzt werden. Der korrelative Zusammenhang fällt bei Schülern mit Migrationshintergrund ($r = .36, p < .001$) deutlich höher aus als bei einheimischen Schülern ($r = .27, p < .001$).

4.1.3 Frühe Leseförderung in der Familie

Allgemein herrscht Konsens darüber, dass die Sozialisation zum kompetenten Leser nicht erst mit dem Schuleintritt, sondern bereits in der frühen Kindheit beginnt. Der Grundstein für den späteren Erfolg wird mit dem Erwerb notwendiger Vorläuferfähigkeiten wie beispielsweise einem großen Wortschatz, Buchstabenkenntnissen und der phonologischen Bewusstheit gelegt (vgl. Fried & Voss 2010, S. 210 ff.). Ein familiäres Merkmal, das mit dem Aufbau dieser Fähigkeiten in Verbindung steht und in den Fragekatalogen aller Studien Berücksichtigung findet, sind mündliche Gespräche der Eltern mit den Kindern, die konzeptionelle Eigenschaften der Schriftsprache (z. B. Situationsungebundenheit) aufweisen (vgl. Hurrelmann 2004, S. 45 f.). Mit der Frage nach dem Vorlesen sowie dem Geschichtenerzählen durch die Eltern wurden zwei Formen aus dem Bereich der sogenannten prä- und paraliterarischen Kommunikation erhoben.

In Abbildung 19 wird dargestellt, wie die befragten Schüler eine lesevorbereitende Unterstützung im Kindesalter retrospektiv einschätzen. Wie zu erkennen ist, gehört das Vorlesen aus Büchern zu einer gängigen Methode der Leseförderung. Rund 61.4 Prozent bekamen „oft“ oder „sehr oft“ vorgelesen. Fast ebenso viele Schüler erinnern sich an das regelmäßige freie Erzählen von Geschichten und Märchen seitens der Eltern (55.9 Prozent).

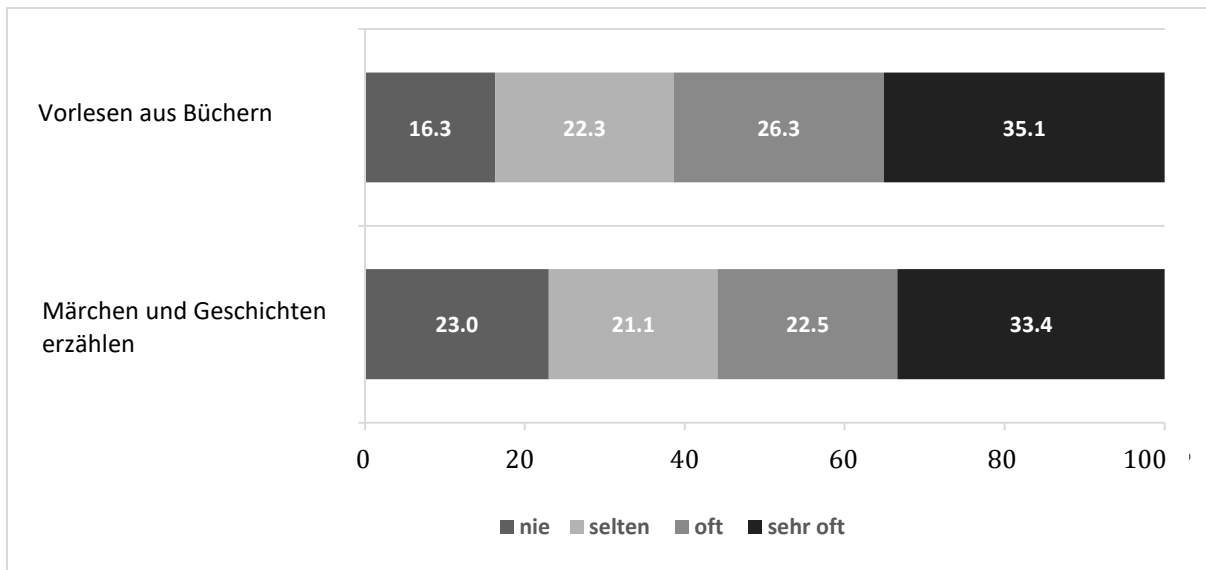


Abbildung 19: Retrospektive Angaben der Schüler zur Erzähl- und Vorlesehäufigkeit durch die Eltern, Gesamtgruppe (in Prozent)

Laut dem Ergebnis der Reliabilitätsanalyse lässt sich aus den vorgestellten Items eine gemeinsame Skala „Frühe Leseförderung in der Familie“ bilden, da die interne Konsistenz im befriedigenden Bereich liegt (Cronbachs α .76). In der Folge soll gezeigt werden, ob und ggf. inwieweit die befragten Schüler abhängig von Geschlecht, Alter und kultureller Herkunft unterschiedliche Startbedingungen hatten. Damit wird die Frage nach Privilegierung und Benachteiligung auf Familienebene aufgeworfen. Eine Antwort hierauf gibt Abbildung 20.

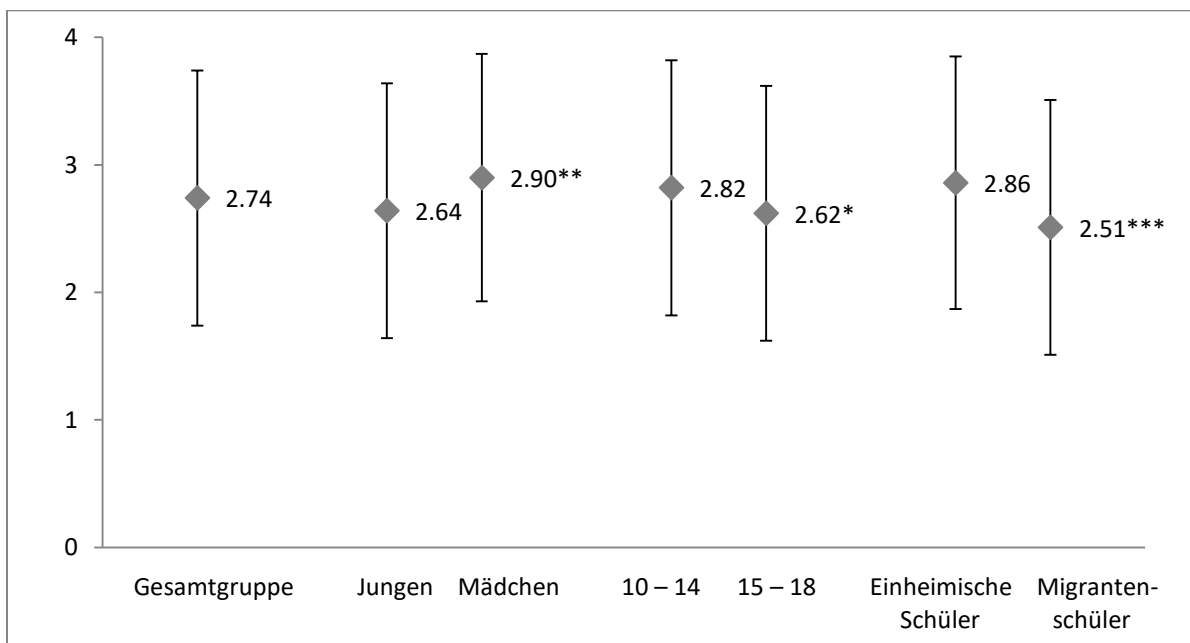


Abbildung 20: Mittelwerte und Standardabweichung auf der Skala „Frühe Leseförderung in der Familie“, Gesamtgruppe und nach soziodemografischen Merkmalen

* $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

In der frühen Förderung von Jungen und Mädchen durch die Eltern offenbart sich ein hoch signifikanter Unterschied. Verglichen mit Mädchen ($M = 2.90$) erreichen Jungen ($M = 2.64$) auf der Skala einen niedrigeren Mittelwert. Was die Altersgruppen betrifft, sind die 10- bis 14-Jährigen ($M = 2.82$) in einem anregenderen Umfeld mit vorlesenden und erzählenden Eltern groß geworden als die befragten 15- bis 18-Jährigen ($M = 2.62$). Eine signifikante Abweichung zwischen den Mittelwerten ergibt sich auch beim Migrationsstatus. Hier wird deutlich, dass einheimische Schüler ($M = 2.86$) besser auf das selbstständige Lesen vorbereitet werden als Migrantenschüler ($M = 2.51$). Interessanterweise ist die mittlere Diskrepanz auf eine signifikant höchst unterschiedliche Beschäftigung mit Büchern in den jeweiligen Familien zurückzuführen. Folgt man den Antworten der Schüler, lesen 69.6 der deutschen und 45.4 der ausländischen Eltern oft oder sehr oft vor. Beim freien Erzählen dagegen zeigen nur unbedeutend mehr deutsche Eltern (57.8 Prozent im Vergleich zu 54.1 Prozent der ausländischen Eltern) ein hohes Engagement.

4.1.4 Aktuelle Leseförderung in der Familie

Ein weiteres Erkenntnisinteresse betraf die gegenwärtige Rolle von lesebezogenen Gesprächen und Aktivitäten im häuslichen Zusammenleben. Eltern stehen viele Möglichkeiten zum Aufbau eines leseförderlichen Umfeldes offen (vgl. z. B. Wollscheid 2008, S. 69 ff.). Im Rahmen der Erhebung wurden vier Arten elterlicher Einflussnahme abgefragt. Die Ergebnisse sind in Abbildung 21 dargestellt.

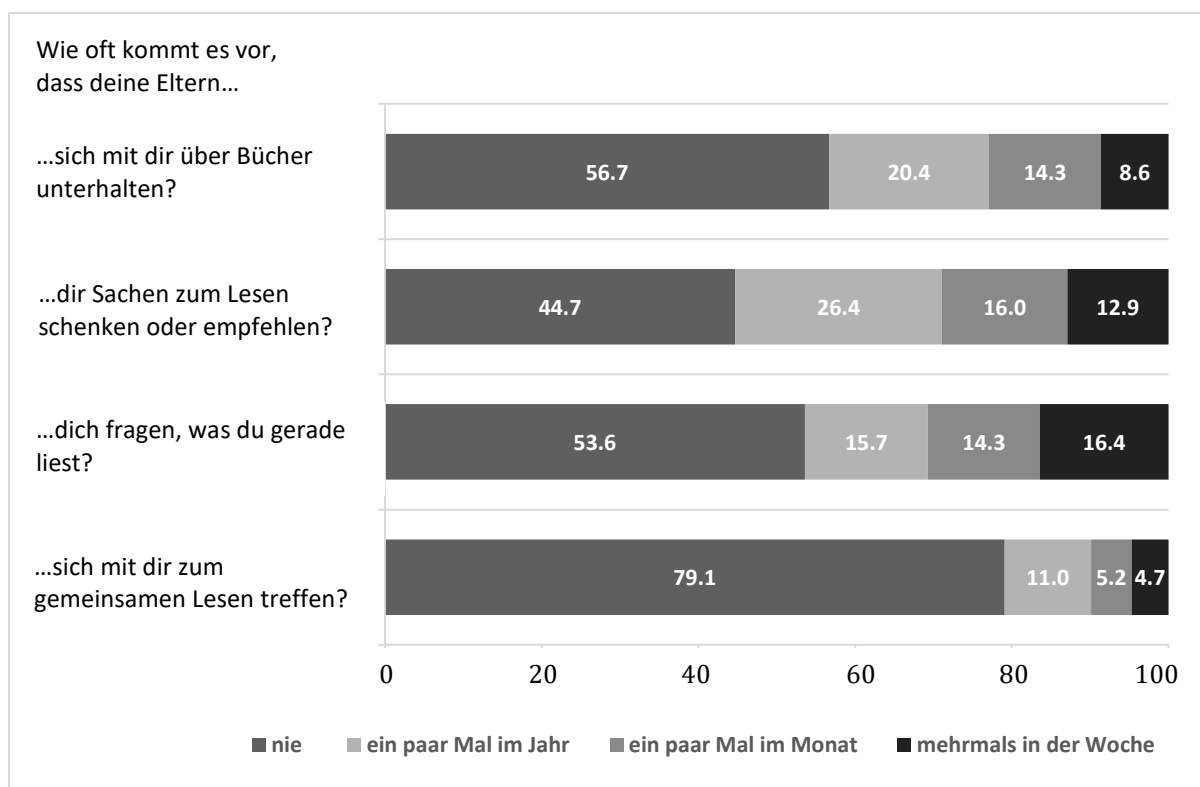


Abbildung 21: Angaben der Schüler zu gemeinsamen Lesegesprächen und -aktivitäten mit den Eltern, Gesamtgruppe (in Prozent)

Die Gelegenheit, mit Mutter und Vater in gewisser Regelmäßigkeit, also „*ein paar Mal im Monat*“ oder „*mehrmals in der Woche*“, ein Gespräch über Bücher zu führen, bietet sich lediglich für 22.9 Prozent der Schüler. Auch bei der Versorgung mit neuen Texten fällt die geschilderte Lage ungünstig aus. Mit 28.9 Prozent lebt nur eine Minderheit in Familien, in denen Eltern häufig Bücher schenken oder empfehlen. Damit korrespondierend hat ein ähnlich niedriger Schüleranteil den Eindruck, dass auf elterlicher Seite ein ernsthaftes Interesse an den eigenen Vorlieben besteht. So sehen es lediglich 30.7 Prozent als Selbstverständlichkeit, dass die Eltern sich regelmäßig ein genaues Bild davon machen, was ihre Kinder in der Freizeit lesen. Aus den Antworten auf die letzte Frage ist zu schließen, dass das Lesen keine Gemeinschaft zwischen den Familienmitgliedern bewirkt, sondern individuell praktiziert wird. Das gemeinsame Treffen, um die Zeit lesend zu verbringen, bezeichnete gerade einmal jeder Zehnte (9.9 Prozent) als familienverbindende Beschäftigung.

Für den soziodemographischen Vergleich wurde aus den Angaben zu allen vier Items ein Mittelwert gebildet (Abbildung 22). Die Reliabilitätsprüfung der Skala „Aktuelle Leseförderung in der Familie“ weist einen zufriedenstellenden Wert von $\alpha .75$ aus.

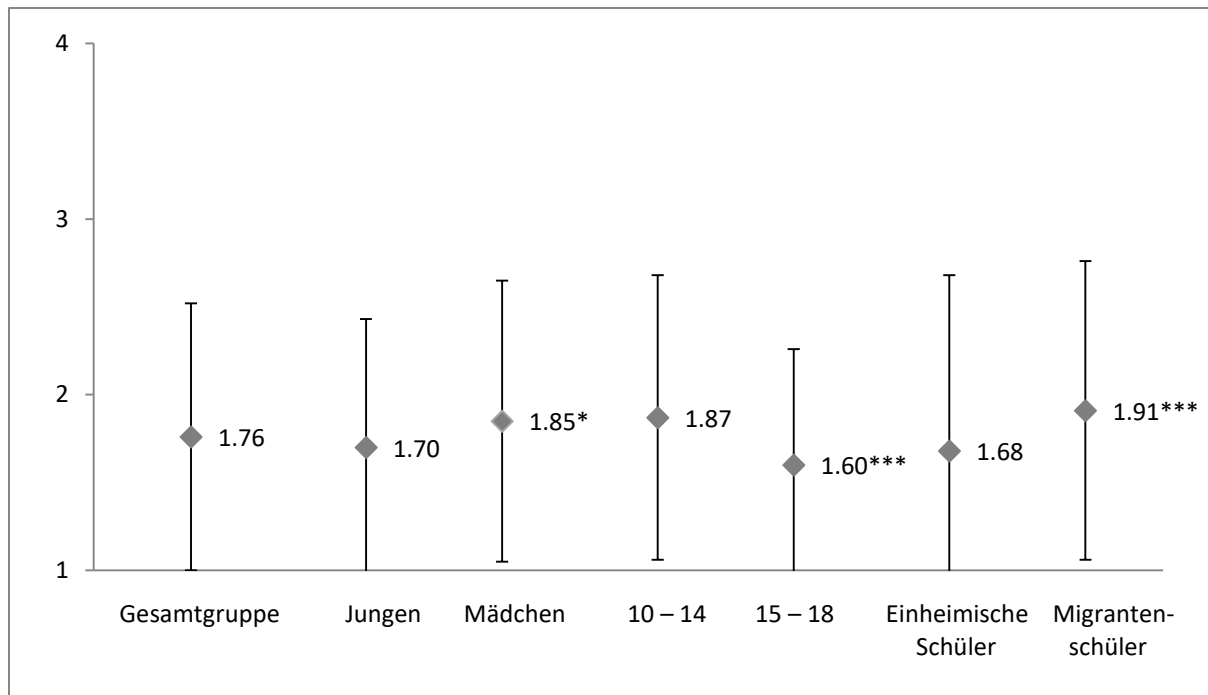


Abbildung 22: Mittelwerte und Standardabweichung auf der Skala „Aktuelle Leseförderung in der Familie“, Gesamtgruppe und nach soziodemografischen Merkmalen

* $p < .05$, *** $p < .001$

Wie schon bei der frühen Leseförderung (vgl. Abschnitt 3.1.3), so spielt auch hier das Geschlecht eine statistisch nachweisbare Rolle. Erneut ist es die Leseentwicklung von Jungen, auf die Eltern aktiv weniger Einfluss nehmen. Allerdings setzt sich die Diskrepanz in verringerter Größe fort. Der Mittelwert von Jungen liegt nun mit 1.70 sehr knapp, aber immer noch signifikant unter dem Mittelwert von Mädchen ($M = 1.85$). Der Vergleich zwischen den Altersgruppen lässt erkennen, dass die Jüngeren ($M = 1.87$) auch gegenwärtig eine engagiertere Förderung zu Hause erhalten als die Älteren ($M = 1.60$). Der wesentliche Grund, warum Mutter und Vater für ältere Schüler in diesem Kontext als Bezugspersonen eminent an Bedeutung verlieren, ist wohl in der grundsätzlichen Ablösung von den Eltern im Laufe des Jugendalters zu suchen. Die migrationsspezifische Auswertung bringt ein überraschendes und den vorangegangenen Daten widersprechendes Ergebnis zutage: Migrantenschüler ($M = 1.91$) schätzen den Verbreitungsgrad von sozialen Interaktionsformen im Elternhaus, die dem Lesen zuträglich sind, signifikant höher ein als einheimische Schüler ($M = 1.68$).

4.2 Schule

Wie bis hierher deutlich wurde, bietet das Elternhaus von Kindern und Jugendlichen mit dem Förderschwerpunkt Lernen ein geringes Maß an Leseanregungen. Von schulischer Seite scheinen entsprechend große Bemühungen zur Kompensation der herkunftsbedingten

Nachteile nötig. Gleichwohl Leseförderung als Querschnittsaufgabe der Schule zu definieren ist (vgl. Spinner 2004, S. 128 f.; Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport Berlin 2005, S. 54), kommt diese wichtige Aufgabe allen voran dem Fach Deutsch mit einem Unterricht von hoher lesepädagogischer Qualität zu. Der erhobene Datensatz liefert gesicherte Informationen darüber, in welchem Maße dieser Anspruch erreicht wird. Im Konkreten werden der Einsatz und die Bewertung von Schullektüre (Abschnitt 3.2.1), Maßnahmen der Lehrkräfte zur Steigerung des Freizeitlesens (Abschnitt 3.2.2) und die Lernmotivation der Schüler (Abschnitt 3.2.3) in den Blickpunkt genommen.

4.2.1 Lesen von Büchern

Der Literaturunterricht wurde auf die Anzahl gelesener Bücher im Schuljahr (Abschnitt 3.2.1.1) sowie auf das genaue Angebot an Autoren und Titeln (Abschnitt 3.2.1.2) hin untersucht. Einem weiteren Untersuchungsaspekt liegt die Frage zugrunde, inwieweit sich Deutschlehrer bei der Lektüreauswahl an den persönlichen Interessen der Schüler orientieren (Abschnitt 3.2.1.3). Um den Themenkomplex empirisch greifbar zu machen, wurde ein Item konzipiert, bei dem die befragten Schüler zunächst Auskunft über die Verwendung von Büchern geben sollten (*„Habt ihr in diesem Schuljahr im Deutschunterricht schon ein ganzes Buch gelesen?“*). Im Falle der Zustimmung waren sie angehalten, den konkreten Titel zu nennen (*„Wenn ja, dann trage bitte den Titel des Buches ein“*) und Gefallen bzw. Nichtgefallen anzugeben (*„Gib an, ob es dir gefallen hat“*).

Um eine möglichst kurze Gesamtbearbeitungszeit gewähren zu müssen, wurde lediglich nach *einem* Buch gefragt. Dadurch wird gegebenenfalls ein unvollständiges Bild von den Klassen gezeichnet, die mehrere Lektüren innerhalb des Schuljahres behandelten. Um sicherzustellen, dass im Unterricht gelesene, aber von den Schülern eventuell nicht gelistete Bücher in die Auswertungen mit einfließen, wurden ggf. weitere Titel nach Abschluss der Testung in einem Gespräch mit dem Deutschlehrer protokolliert. Das Vorgehen erwies sich als sinnvoll, weil die Schülerangaben nur begrenzt auswertbar waren. Das vollständige Erinnern an den Buchtitel stellte zahlreiche Befragungsteilnehmer vor ein schwer zu überwindendes Hindernis, was in einer immens hohen Zahl an fehlenden Werten zum Ausdruck kommt: 18.6 Prozent der Schüler, die angaben, ein Buch im Unterricht gelesen zu haben, konnten den entsprechenden Titel nicht nennen. Noch bedenklicher ist die Tatsache, dass auf das spontane Bitten des Testleiters, kurz den Inhalt der Geschichte wiederzugegeben, viele Schüler nur mit bruchstückhaften Rekonstruktionsversuchen reagierten. Zumeist gingen diese über unspezifische Schilderungen zur Hauptthematik und den Protagonisten nicht hinaus.

Vage inhaltliche Aussagen kamen selbst von denjenigen Schülern, die zum Zeitpunkt der Befragung eine Ganzschrift im Unterricht behandelten. Die Ergebnisdarstellung in den nächsten zwei Abschnitten basiert aufgrund des beschriebenen Mangels an auswertbaren Schülerangaben auf den notierten Auskünften der Lehrkräfte.

4.2.1.1 Anzahl der gelesenen Bücher

Welchen Stellenwert das Lesen von Büchern an Schulen mit dem Förderschwerpunkt Lernen hat, kann man gut an den Vorgaben des hessischen Lehrplans für das Fach Deutsch ablesen, der sich nach einem Vergleich mit entsprechenden Rahmenlehrplänen aus anderen Bundesländern durchaus als repräsentatives Beispiel anführen lässt: Auf einen literaturorientierten Unterricht wird wenig Gewicht gelegt. Die Lektüre einer Ganzschrift ist nur für die Hauptstufe obligatorisch, welche die Klassen 7 bis 10 umfasst. Zugleich wird das zu lesende Genre vorgegeben: „Lesen mindestens einer literarischen Langform über (Jugend-)Probleme aus dem Alltag“ (Hessisches Kultusministerium 2009, S. 60). Obwohl der Lehrplan im Hauptstufenbereich eine eklatante Mindestvorgabe von einem zu lesenden Buch für vier Schuljahre setzt und niedrigere Jahrgänge diesbezüglich völlig ausklammert, gehört der Literaturunterricht für die meisten Lehrer offenbar zu den selbstverständlichen Aufgabenfeldern des Fachs Deutsch. In Tabelle 17 ist die Anzahl der gelesenen Bücher in den befragten Klassen aufgelistet.

	alle Klassen		Mittelstufe (Klasse 5 bis 6)		Hauptstufe (Klasse 7 bis 10)	
	Anzahl	Prozent	Anzahl	Prozent	Anzahl	Prozent
kein Buch	18	26.1	2	9.5	16	33.3
1 Buch	30	43.5	13	61.9	17	35.4
2 Bücher und mehr	21	30.4	6	28.6	15	31.3
Gesamt	69	100	21	100	48	100

Tabelle 17: Anzahl der gelesenen Bücher im Schuljahr, alle Klassen und nach Mittel- und Hauptstufe (absolute Werte und in Prozent)

Unter den 69 an der Untersuchung beteiligten Klassen hat eine überwiegende Mehrheit, nämlich 51 Klassen (73.9 Prozent), mindestens ein Buch im Laufe des Schuljahres gemeinsam

gelesen. In 21 Klassen (30.4 Prozent) fanden sogar zwei und mehr Lektüren Eingang in den Unterricht. Eine differenzierte Betrachtung der Zahlen nach Mittel- und Hauptstufe zeigt, dass Lehrkräfte, die das Fach Deutsch in der Hauptstufe erteilen, häufiger auf Bücher verzichteten: In genau jeder dritten Hauptstufenklasse (16 von 48) wurde kein Buch gelesen. Die gleiche Aussage gilt aber nur für jede zehnte Klasse der Mittelstufe (2 von 21). Der zufallskritische Befund ($p < .05$) verblüfft, zumal der Lehrplan nur für die Hauptstufe das Arbeiten mit Büchern bindend vorsieht und weil weiterhin gerade unter älteren Schülern dieser Schulform die für eine Ganzschriftlektüre notwendigen Lesekompetenzen hinreichend ausgeprägt sein dürften.

4.2.1.2 Klassenlektüren

Bei der Frage nach in der Schule gelesenen Titeln wurden in der Summe 81 Buchangaben getätigt, die sich 51 auf verschiedene Einzeltitel beziehen. In Anbetracht der kaum überschaubaren Buchlandschaft ist es beachtlich, dass auf exakt jedes dritte Buch (17 von 51 Buchtiteln) Mehrfachangaben entfielen. Die ermittelte Literaturliste spricht damit vielmehr für einen heimlichen Kanon. Es kann zusammengefasst werden, dass trotz des Fehlens externer Vorgaben immer wieder die gleichen Bücher von einigen wenigen Autoren zum Einsatz kommen.

Unter den Autoren haben sich vor allem diejenigen durchgesetzt, die problembehaftete Themen aus der Adoleszenz aufgreifen und im „Verlag an der Ruhr“ veröffentlicht werden, wie z. B. Annette Weber (12 Angaben), Kurt Wasserfall (5 Angaben) oder Wolfgang Kindler (4 Angaben). Diese Verlagserscheinungen machen einen hohen Anteil (22 von 81 Buchangaben) der gesamten Literaturliste aus. Zielgruppe des Verlags sind primär leseschwache Kinder und Jugendliche. Den geringen Lesefähigkeiten wird offenkundig mit literarischen Texten zu begegnen versucht, die inhaltlich und formal auf diesen Personenkreis zugeschnitten sind. Hinzu kommt, dass der Verlag für jedes publizierte Buch begleitende Unterrichtsmaterialien anbietet. Laut verschiedener Studien stellt dieses Angebot für Lehrkräfte ein wichtiges Entscheidungskriterium dar, da die verfügbare didaktische Aufbereitung die eigene Vorbereitung erheblich entlastet (vgl. z. B. Runge 1996, S. 171). Ist die Literatur der genannten Schriftsteller relativ neuen Datums, sind in gleichem Maße jene Kinder- und Jugendbuchautoren stark vertreten, die seit Jahrzehnten einen festen Platz im schulischen Literaturkanon haben: Häufig gelesen werden die Klassiker von Peter Härtling (9 Angaben), Max von der Grün (4 Angaben), Gudrun Pausewang (3 Angaben), Astrid Lindgren, Erich Kästner sowie Hans Peter Richter (jeweils 2 Angaben).

Was den Aspekt der Zeitgemäßheit im speziellen Sinne betrifft, ist die von Gattermeier festgestellte „Tendenz, dass aktuelle Literatur in den Deutschunterricht kaum integriert wird“ (Gattermeier 2003, S. 365), nicht uneingeschränkt zu bestätigen. Denn lediglich 32 der insgesamt 51 Buchtitel sind vor 1999 erschienen und damit zum Erhebungszeitpunkt seit über zehn Jahren auf dem Markt.

Runge nennt die Breite des Genrespektrums als ein konstitutives Merkmal guten Literaturunterrichts, da erst eine Vielfalt den Schülern ermögliche, unterschiedliche Leseerfahrungen zu machen und so ihr persönliches Repertoire zu erweitern (vgl. Runge 1996, S. 242). Tabelle 18 zeigt das Ergebnis der Einteilung der 81 Buchangaben der vorliegenden Studie nach Genres. Mehrfach genannte Titel sind als Beispiele mit aufgelistet. Als wesentliches Ergebnis ist herauszustellen, dass die genrebezogene Lektürewahl von Deutschlehrern im Mittel- und Hauptstufenbereich unterschiedlich ausfällt: Während die Auswahl in der Mittelstufe Runge's Forderung nach Vielfalt erfüllt, lässt sich eine extreme Genverengung in der Hauptstufe ausmachen.

Genre	häufig angegebene Buchtitel	alle Klassen	Mittelstufe 5 – 6	Hauptstufe 7 – 10
		Anzahl	Anzahl	Anzahl
Problemerzählungen	Ben liebt Anna (7) <i>Peter Härtling</i> Keine Chance - Wer geht denn schon mit Türken? (4) <i>Annette Weber</i> Vorstadtkrokodile (4) <i>Max von der Grün</i> Im Chat war er noch so süß (3) <i>Annette Weber</i> Sauf ruhig weiter, wenn du meinst (3) <i>Annette Weber</i> Und schneller als die Bullen waren wir auch (3) <i>Kurt Wasserfall</i> Dich machen wir fertig (3) <i>Wolfgang Kindler</i>	57	12	45
Abenteuer- u. Detektivgeschichten	Die Abenteuer der schwarzen Hand (2) <i>Hans Jürgen Press</i> Emil und die Detektive (2) <i>Erich Kästner</i>	13	9	4
Bilderbücher	Gruß und Kuss, dein Julius (2) <i>Elisabeth Zöller</i> Max, der Unglücksrabe (1) <i>Walter Wippersberg</i>	4	4	—
Fantasiebücher	Das Vamperl (1) <i>Renate Welsh</i> Die Brüder Löwenherz (1) <i>Astrid Lindgren</i>	4	4	—
Humoristische Bücher	Rennschwein Rudi Rüssel (1) <i>Uwe Timm</i> Alles Bestens (1) <i>Beate Dölling</i>	3	1	2

Tabelle 18: Einteilung der Klassenlektüren nach Genres mit Beispielangaben, alle Klassen und nach Mittel- und Hauptstufe (absolute Werte)

Im Mittelstufenbereich verteilen sich die gelesenen Ganzschriften recht ausgewogen auf verschiedene Genres. Von den insgesamt 30 Angaben entfallen 12 auf „Problemerzählungen“, 9 sind „Detektiv- und Abenteuer geschichten“. Mit jeweils 4 Angaben folgen „Fantasie“- und „Bilderbücher“. Ein im Gegensatz dazu sehr genreärmer Literaturunterricht wird im Hauptstufenbereich angeboten. Abgesehen von den im Hessischen Rahmenlehrplan vorgegebenen „Problemerzählungen“ (45 von 51 Angaben) finden Bücher anderer Genres kaum Berücksichtigung. Ein besonders präferiertes Themengebiet sticht hier nicht hervor. Fast alle Bücher berühren den Erfahrungshorizont der Jugendlichen und verfolgen offenbar pädagogische, d. h. sensibilisierende und aufklärende Absichten. Dafür sprechen die

zahlreichen Texte über Drogen- bzw. Alkoholkonsum (z. B. „Höhenflug abwärts: Ein Mädchen nimmt Drogen“, Jana Frey), Schulabsentismus (z. B. „Merkt doch keiner, wenn ich schwänze“, Annette Weber), Schwangerschaft bei Minderjährigen (z. B. „Aber ich bin doch selbst noch ein Kind“, Annette Weber), sowie Mobbing in der Schule (z. B. „Nicht Chicago. Nicht hier“, Kirsten Boie). Bei den wenigen problemorientierten Büchern, die keinen unmittelbaren Bezug zur Lebenswelt der Jugendlichen haben, stehen geschichtliche Ereignisse mit dem Nationalsozialismus als zugrunde liegende Thematik im Vordergrund (z. B. „Damals war es Friedrich“, Hans Peter Richter).

Auf Grundlage von qualitativen Daten kritisiert Volz die Verwendung von „*altersinadäquate[n] Texte[n]*“ (Volz 2005, S. 189) im Deutschunterricht an Schulen mit dem Förderschwerpunkt Lernen, was er als Reaktion auf das schwache Kompetenzniveau der Schüler interpretiert. Stellt man das von den Verlagen empfohlene Lesealter dem Lebensalter der Befragten gegenüber, lassen sich in der Tat auch hier Dissonanzen feststellen. Im Hauptstufenbereich sind zwei Extrembeispiele für nicht altersgerechte Ganzschriften zu erwähnen: Barbara Robinsons „Hilfe, die Herdmanns kommen“ und Peter Härtlings Klassiker „Ben liebt Anna“. Vorgesehen sind die Lektüren für Grundschul Kinder ab 8 Jahren. Einsatz fanden sie aber in drei Hauptstufenklassen, darunter zwei 9. Klassen. Für Schüler in diesem Alter stellen beide Erzählungen nicht nur eine inhaltliche und sprachliche Unterforderung dar, sondern gehen auch thematisch gänzlich an ihrer Lebenswelt vorbei. Statt eines besonderen Lesevergnügens dürften diese Geschichten eher den befremdlichen Eindruck hervorrufen, im derzeitigen Entwicklungsstand nicht ernst genommen zu werden. Ähnliches lässt sich für den Literaturunterricht in der Mittelstufe aussagen. Als Extrembeispiele sind die Bilderbücher zu nennen, welche konzeptionell auf die Bedürfnisse von Erstlesern ausgerichtet sind, obwohl das Alter der betreffenden Schüler von 10 bis 14 Jahren reicht. Grundsätzlich kann aber festgehalten werden, dass es nur wenige Bücher sind, die für ein deutlich jüngeres Lesepublikum verfasst wurden und damit als gänzlich inadäquat gewertet werden müssen.

4.2.1.3 Bewertung der Klassenlektüre

Zahlreiche Schülerbefragungen halten einstimmig fest, dass keine Berührungspunkte zwischen schulischer und häuslicher Lektüre bestehen und das Desinteresse der Schüler an der Schulliteratur überwiegt (vgl. z. B. Bischof & Heidtmann 2002, S. 30 f.): „*Was jugendliche Schülerinnen und Schüler privat lesen, kommt in der Schule praktisch nicht vor*“ (Gattermaier 2005, S. 366).

Das führt zu der Frage, wie sehr sich Schüler an Schulen mit dem Förderschwerpunkt Lernen von der Pflichtlektüre im Fach Deutsch angesprochen fühlen. Abbildung 23 informiert über den Prozentsatz an Teilnehmern, die auf die dichotomisch gestellte Frage, ob das behandelte Buch gefallen habe, die zusagende Antwortoption „hat mir gefallen“ ankreuzten.

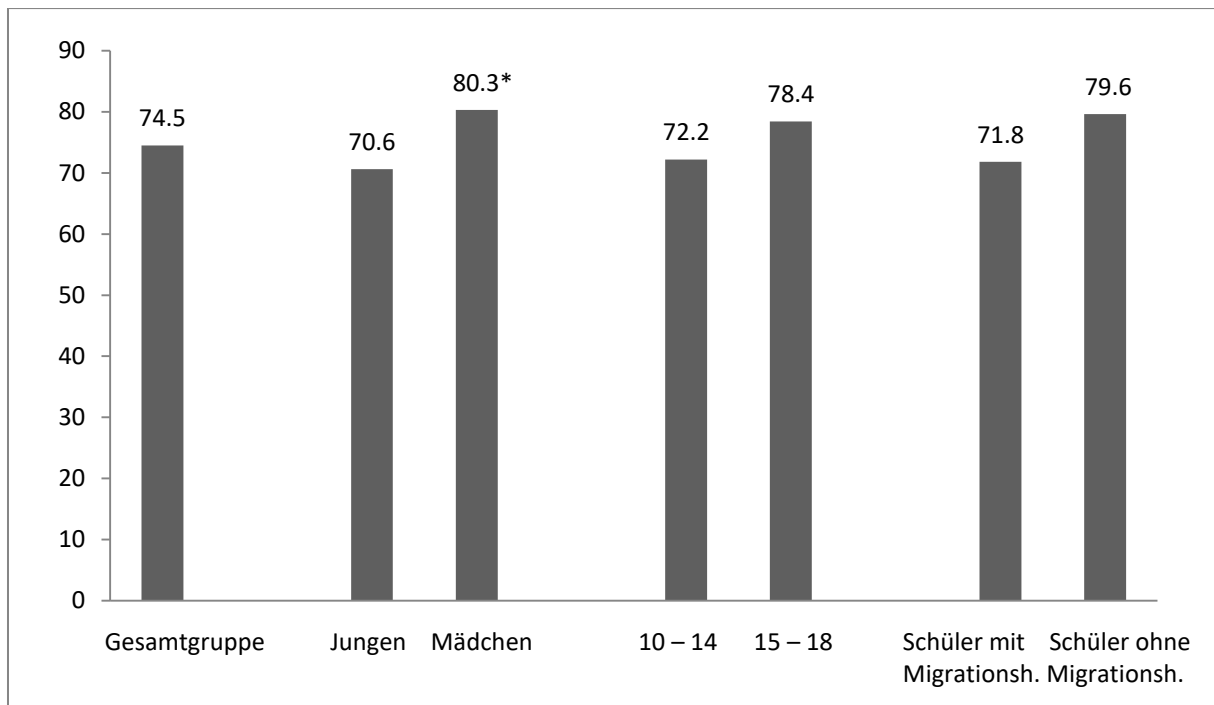


Abbildung 23: Zustimmende Bewertungen der Klassenlektüre, Gesamtgruppe und nach soziodemografischen Merkmalen (in Prozent)

* $p < .05$

Das Ergebnis für die Gesamtgruppe zeigt einen bemerkenswert hohen Grad an Zustimmung: Gut drei Viertel aller Schüler (74.5 Prozent) gefielen die Lektüren; dabei gehören signifikant mehr Mädchen (80.3 Prozent) als Jungen (70.6 Prozent) der Gruppe der Zufriedenen an. Die Einschätzungen differieren etwa im gleichen prozentualen Verhältnis nach Alter und kultureller Herkunft. Dabei zeigen sich etwas höhere Zustimmungswerte für die 14- bis 18-Jährigen und für Migrantenschüler. Das verlangte Signifikanzniveau wird indes jeweils nicht erreicht, weshalb keine gültigen Aussagen zu den unterschiedlichen Meinungsbildern gemacht werden können.

Aufgrund eines relativ hohen Anteils an fehlenden Angaben sollte die Aussagekraft der berichteten Daten nicht überbewertet werden. Rund 16.2 Prozent gaben keine Bewertung ab. Die Fehlquote kann hauptsächlich auf die Schüler zurückgeführt werden, die Schwierigkeiten hatten, einen Buchtitel überhaupt zu erinnern und in einem weiteren Schritt niederzuschreiben

(vgl. Abschnitt 3.2.1). Da dieser Sachverhalt eine tendenziell negativ gefärbte Einstellung zur Klassenlektüre nahelegt, ist von einer Überschätzung der erfassten Zustimmung auszugehen.

4.2.2 Lesefördernde Interaktionen zwischen Lehrern und Schülern

Die vielbeachtete Studie „Leseklima in der Familie“ bestimmte die Auswirkung einzelner Faktoren im Elternhaus auf die kindliche Lesepraxis. Im Ergebnis zeigte sich, dass von der sozialen Einbindung des Lesens im Alltag der stärkste Effekt ausging (vgl. Hurrelmann et al. 1993, S. 228 ff.). Was die häusliche Situation der Untersuchungsteilnehmer in dieser Hinsicht anbelangt, kam eine Auswahl von Verhaltensweisen der Eltern, um das Lesen als gemeinsame kulturelle Praxis im Familienleben zu integrieren, bereits in den Abschnitten 3.1.2 und 3.1.3 zur Sprache. Ob und in welchem Maße diese auch im professionellen Handlungsrepertoire von Deutschlehrern verankert sind, gilt es gleichermaßen zu untersuchen. Besonderer Wert wurde bei der Gestaltung dieses Fragebogenteils darauf gelegt, die Zusammensetzung des Iteminventars beizubehalten. Deshalb bezogen sich die Einzelfragen abermals auf Maßnahmen wie das Empfehlen von Texten, das gezeigte Interesse an der Freizeitlektüre und Gespräche über Literatur. Neu gestellt wurde die Frage nach der Nutzung von Buchinstitutionen.

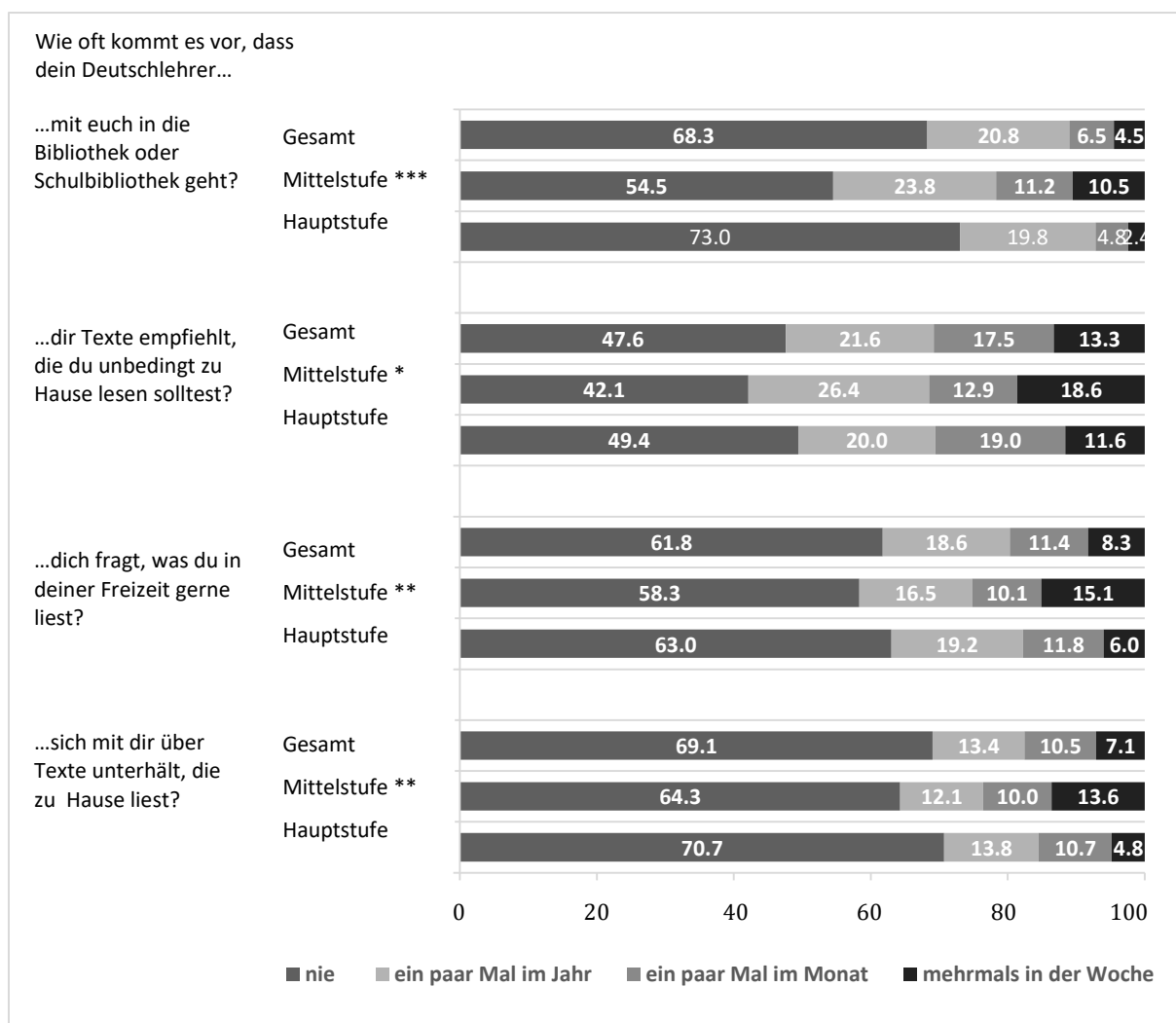


Abbildung 24: Angaben der Schüler zu gemeinsamen Lesegesprächen und -aktivitäten mit Deutschlehrern, Gesamtgruppe und nach Klassenstufe (in Prozent)

* $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

Wie in Abschnitt 3.1.3 ausgeführt, haben die meisten der befragten Schüler zu Hause nur in geringem Maße Zugang zu Büchern: In den meisten Haushalten ist ein niedriger Bestand vorhanden. Der Befund weist auf die große Verantwortung hin, die Lehrkräften zukommt, den Schülern möglichst viele Wege der selbstständigen Versorgung mit Lesestoffen abseits des Elternhauses zu erschließen. Um dem häuslichen Mangel effektiv zu begegnen, ist ein systematisches Vertrautmachen mit dem niedrigschwelligen Angebot öffentlicher Bibliotheken zweckdienlich. Als eine ergänzende bzw. einführende Maßnahme bieten sich auch Besuche in den schulinternen Bibliotheken an. Die dafür erforderliche Infrastruktur ist zumindest bei den Schulen vorhanden, die an der Befragung teilnahmen: Wie nachträgliche Recherchen ergaben, sind elf der insgesamt zwölf beteiligten Schulen mit einer Bibliothek ausgestattet und bei allen ist eine öffentliche Bibliothek in unmittelbarer Nähe anzutreffen, d. h. weniger als fünf

Kilometer entfernt. Folgt man der Einschätzung der Schüler zur Nutzungsfrequenz schulinterner und öffentlicher Bibliotheken, ist den guten infrastrukturellen Rahmenbedingungen eine weitgehende Wirkungslosigkeit in Bezug auf das Lehrerhandeln zu bescheinigen. Auf die Frage, wie oft eine der beiden Buchinstitutionen im Klassenverband aufgesucht wird, antworteten nur 11.0 Prozent mit „*ein paar Mal im Monat*“ oder „*mehrmals in der Woche*“.

Im Gegensatz dazu bekommt ein hoher Schüleranteil, 30.8 Prozent, in regelmäßigen Abständen individualisierte Lesetipps für die Freizeit. Über alle Items hinweg betrachtet ist das der höchste Wert im positiven Antwortbereich – was einer möglichen Fehlinterpretation der Fragestellung geschuldet sein könnte. So ist gut denkbar, dass die meist unfreiwilligen Lesehausaufgaben in die Häufigkeitseinschätzung miteinflussen (Item: „*Wie oft kommt es vor, dass dein Deutschlehrer dir Texte empfiehlt, die du unbedingt zu Hause lesen solltest?*“). Möglich ist es auch, dass die Lehrer zwar Lesetipps geben, diese aber gänzlich an den Interessen der Schüler vorbeigehen. Voraussetzung für eine gezielte Empfehlungsarbeit sind aber breite Kenntnisse bezüglich der Interessen der Schüler. Darauf legen Lehrkräfte offensichtlich keinen großen Wert: Nur 19.7 der Schüler sagen aus, dass ihre Deutschlehrer regelmäßig nach ihrer Freizeitlektüre fragen. Auch als Gesprächspartner über privat Gelesenes steht nur ein geringer Teil der Lehrerschaft zur Verfügung: Lediglich 17.6 Prozent der Schüler wird regelmäßig die Möglichkeit zur Anschlusskommunikation eingeräumt.

Bei einer aufgeschlüsselten Betrachtung der Daten im Hinblick auf Geschlecht und Migrationshintergrund treten praktisch keine Unterschiede hervor. Demografisch spezifische Ergebnisse werden aus diesem Grund hier nicht weiter verfolgt. Die Angaben gehen einzig zwischen den Altersgruppen auseinander, wobei die Klassenstufenzugehörigkeit die eigentliche Trennungslinie markiert. Abbildung 24 kann entnommen werden, dass in der Mittelstufe (Klasse 5 – 6) eine ausgeprägtere Förderkultur existiert als in der Hauptstufe (Klasse 7 – 10). Alle erfassten Interaktionen zwischen Lehrpersonen und Schülern kommen im Unterrichtsalltag der Mittelstufe häufiger vor, und zwar durchgängig auf Signifikanzniveau. Das Befundmuster korrespondiert mit dem in Abschnitt 3.2.1.1 ausgewiesenen Ergebnis, wonach in der Mittelstufe mehr Bücher pro Schuljahr gelesen werden.

4.2.3 Intrinsische Lernmotivation im Deutschunterricht

Mit Ausnahme der oben beschriebenen Lehrerangaben zur Klassenlektüre basiert die Erfassung der schulischen Lesesozialisation in der vorliegenden Studie ausschließlich auf

Schülerberichten. Dies führte im Vorfeld der Datenerhebung zu der Frage, welche in der Forschung thematisierten Faktoren hohe Relevanz besitzen und gleichzeitig von den Probanden zuverlässig beschrieben werden können. Da sich zum einen empirische Evidenzen dafür finden lassen, dass die intrinsische Motivation zum Lernen im Deutschunterricht mit der Lesemotivation in einem positiven Verhältnis steht (vgl. z. B. Philipp 2010, S. 174) und zum anderen Selbstauskünfte hierzu eine hohe Zuverlässigkeit haben dürften, wurde dieser Aspekt breit untersucht. Die Messung der Lernmotivation erfolgte für den Deutschunterricht als gesamtes Schulfach (Abschnitt 3.2.3.1) sowie für vier Teilfelder (Abschnitt 3.2.3.2).

4.2.3.1 Ergebnisse für das gesamte Schulfach

In Bezug auf das Fach Deutsch konnten die Schüler Angaben zur Lernfreude und zur Interessantheit des Unterrichts machen. Obwohl die Zielgruppe der Untersuchung erhebliche Lernschwierigkeiten aufweist, überwiegt in den Klassenzimmern offensichtlich die positive Einstellung gegenüber dem Fach. Die Ergebnisse in Abbildung 25 zeigen, dass das Lernen bei der Mehrzahl der Befragten mit dem Gefühl der Freude verbunden ist. Der Aussage „Der Deutschunterricht macht mir Spaß“ stimmten 56.7 Prozent mit „stimmt fast“ oder „stimmt sehr“ zu. Ein vergleichbar gutes Arbeitszeugnis wurde den Lehrkräften bei der Interessenweckung ausgestellt. 53.5 Prozent signalisierten ein hohes Interesse an den vermittelten Inhalten.

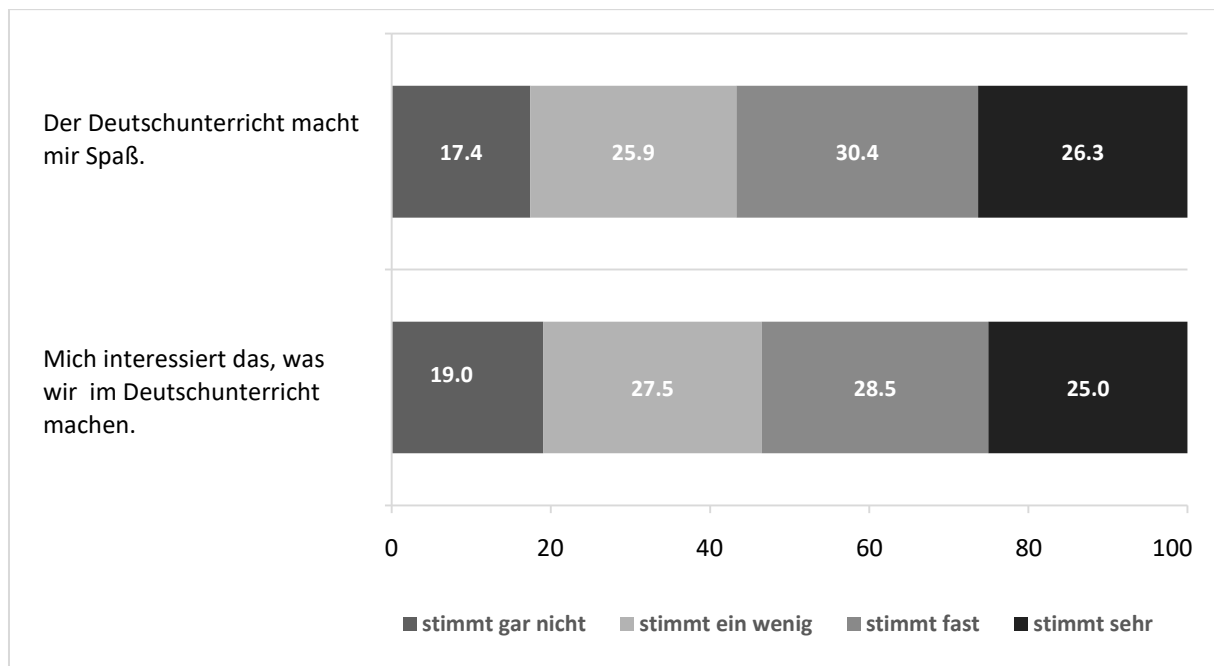


Abbildung 25: Freude und Interesse am Deutschunterricht, Gesamtgruppe (in Prozent)

Nachfolgend wird die Ausprägung der insgesamt überraschend hohen Lernmotivation nach soziodemographischen Merkmalen aufgeschlüsselt. Zu diesem Zweck wurde aus den beiden Einzelaussagen die Skala „Lernmotivation im Fach Deutsch“ gebildet (Cronbachs $\alpha = .84$).

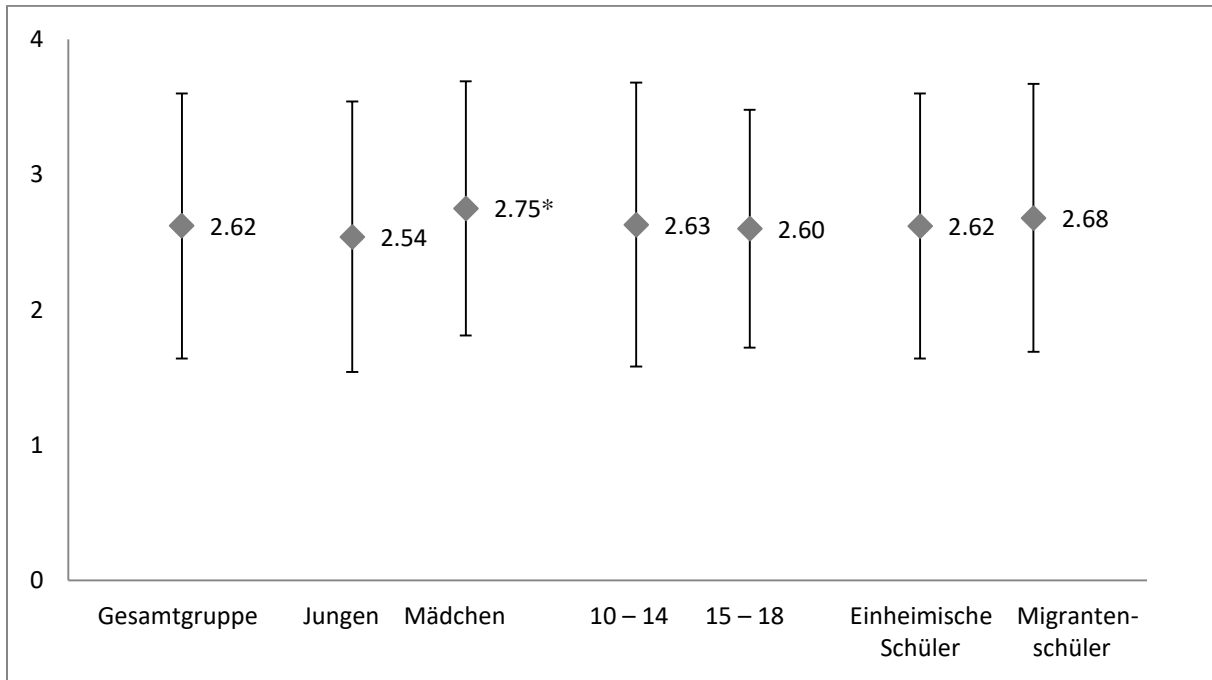


Abbildung 26: Mittelwerte und Standardabweichung auf der Skala „Lernmotivation im Fach Deutsch“, Gesamtgruppe und nach soziodemographischen Merkmalen

* $p < .05$

Wie aus Abbildung 26 hervor geht, sind Mädchen im Vergleich zu Jungen signifikant stärker zum Lernen motiviert. Die Differenz beträgt im Mittel aber nur 0.2 Skaleneinheiten und liegt damit nicht in einer Größenordnung, die als problematisch zu bezeichnen ist. Bezogen auf das Merkmal Alter machen einige Lesestudien darauf aufmerksam, dass Kinder zu Beginn der Schullaufbahn einen großen Gefallen an der Mitarbeit im Deutschunterricht finden, mit zunehmender Schuldauer der Anteil an motivierten Lernern aber deutlich sinke (vgl. z. B. Richter & Plath 2005, S. 75). Diese beschriebene Tendenz kann für die vorliegende Studie jedoch keine Gültigkeit beanspruchen. Wie die übereinstimmenden Werte zwischen beiden Altersgruppen deutlich machen, verharren die Lernfreude und das Interesse am Unterricht auf einem stabilen Niveau. Auch Schüler mit und ohne Migrationshintergrund nehmen mit gleichem motivationalen Engagement am Unterrichtsgeschehen teil.

4.2.3.2 Ergebnisse für die einzelnen Lernfeldern

Die Ergebnisdarstellung bezog sich bisher auf den Deutschunterricht in seiner Gesamtheit. Vielversprechend ist darüber hinaus aber auch eine gesonderte Betrachtung der Lernmotivation in den einzelnen Teilfeldern. Das eröffnet die Möglichkeit, ein differenziertes Motivationsprofil zu gewinnen. In Anlehnung an das Vorgehen von Gattermeier (2003, S. 197) wurden den Schülern vier Bereiche zur Bewertung vorgegeben: „schriftlicher Sprachgebrauch“, „Lese-“, „Rechtschreib-“ und „Grammatikunterricht“. Die folgende Fragestellung führte in den Itemkomplex ein: „*Im Deutschunterricht lernt ihr Verschiedenes. Wie sehr magst du das?*“. Bei jeweils vier Ankreuzalternativen (1 = „gar nicht gerne“, 2 = „nicht so gerne“, 3 = „gerne“, 4 = „sehr gerne“) ergeben sich die in Abbildung 27 dargestellten Verteilungen.

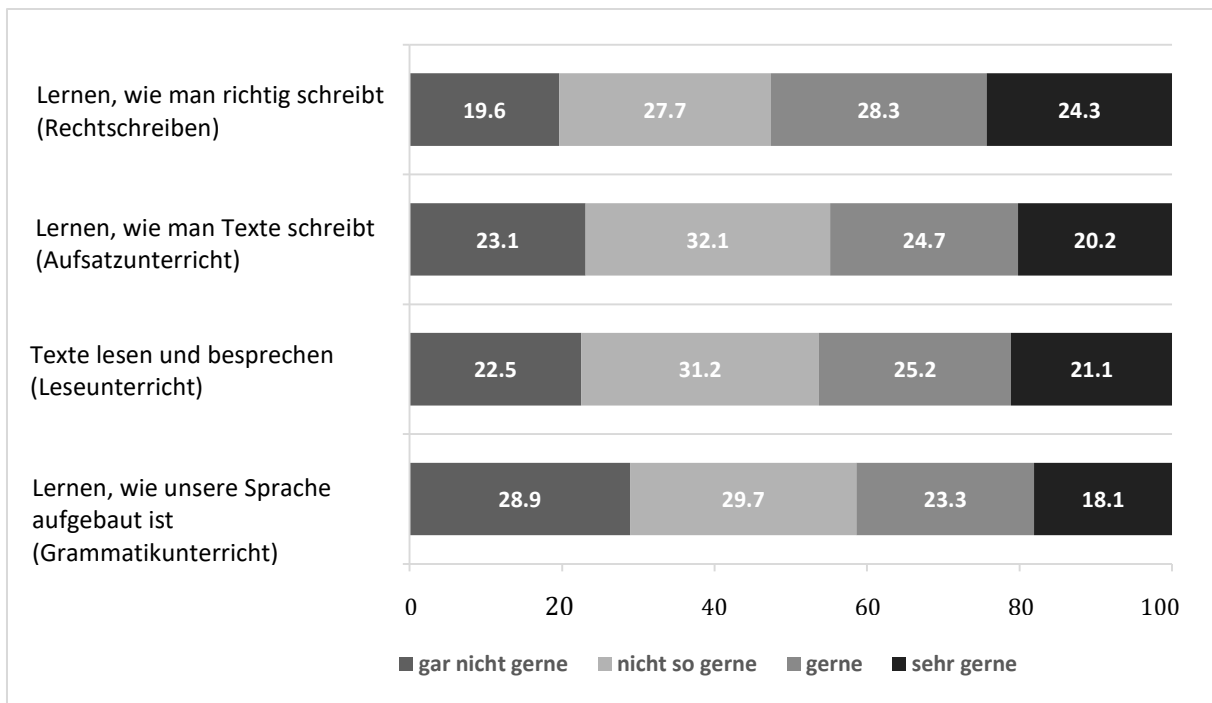


Abbildung 27: Lernmotivation in vier Teilfeldern des Deutschunterrichts, Gesamtgruppe (in Prozent)

Die Werte für die vier Teilbereiche spiegeln im Wesentlichen das auf der Gesamtebene entstandene Bild wider. Auch bei einer Unterscheidung nach Teilfeldern werden die Unterrichtsinhalte von jeweils ungefähr der Hälfte befürwortet bzw. abgelehnt, wobei der Abstand zwischen dem beliebtesten und unbeliebtesten Bereich recht groß ausfällt. Ganz oben in der Beliebtheit rangiert mit 52.6 Prozent das Rechtschreiblernen (Addition der Antwortkategorie „gerne“ und „sehr gerne“), während der Grammatikunterricht die geringste Zustimmung erfährt (41.4 Prozent). Dazwischen einzuordnen sind die Beliebtheitswerte für den Lese- (46.3 Prozent) bzw. Aufsatzunterricht (44.9 Prozent).

In Tabelle 19 werden die Daten zu den genannten Teilfeldern auf die Personenmerkmale Geschlecht, Alter und Migrationshintergrund heruntergebrochen. Damit die Befundlage übersichtlich bleibt, sind ausschließlich die Anteile derjenigen Schüler abgebildet, die Antwortmöglichkeiten aus dem oberen Ende der Skala (3 = „gerne“ und 4 = „sehr gerne“) wählten und sich damit ein gutes Maß an Motiviertheit zuschrieben.

	Geschlecht		Alter		Migration	
	Jungen	Mädchen	10 – 14	15 – 18	Einheimische Schüler	Migranten-schüler
Rechtschreibung	48.1	59.8	49.5	56.3	52.0	56.4
Schriftlicher Sprachgebrauch	42.6	48.6	45.9	43.3	43.2	50.8
Lesen von Texten	42.4	52.6	46.6	45.7	43.8	52.8
Grammatik	38.7	45.9	41.4	41.2	40.2	44.4

Tabelle 19: Schüler, die angaben, die Inhalte der jeweiligen Teilfeldern des Deutschunterrichts „gerne“ oder „sehr gerne“ zu lernen, nach soziodemografischen Merkmalen (in Prozent)

Unterschiede geschlechtsspezifischer Art bestehen in der bekannten Form. In sämtlichen Teilfeldern gehören anteilig mehr Mädchen als Jungen zu den motivierten Lernern. Mit einer Differenz von 12 Prozentpunkten herrscht die größte Kluft im Bereich Rechtschreibung; die kleinste zeigt sich mit 6 Prozentpunkten beim schriftlichen Sprachgebrauch. Eine Analyse nach Lebensalter lässt die Besonderheit erkennen, dass 56.3 Prozent der 15- bis 18-Jährigen sich für das Rechtschreiblernen begeistern. Bei ihren 10 bis 14 Jahre alten Schulkameraden beträgt der entsprechende Anteil nur 49.5 Prozent. Ansonsten sind keine Altersunterschiede zu verzeichnen, was im Einklang mit dem ausgeglichenen Ergebnis auf Ebene des gesamten Schulfaches steht (vgl. Abschnitt 3.2.3.1). Anders als auf der Gesamtebene sind jedoch Unterschiede beim Migrationsvergleich zu beobachten: Aufgrund der sich zeigenden Diskrepanzen kann hier nicht von einem homogenen Motivationsniveau bei den beiden Gruppen gesprochen werden. Die Unterschiede betreffen die Teilfelder „Lesen von Texten“ sowie „schriftlicher Sprachgebrauch“, die von 52.8 bzw. 50.8 Prozent der Migranten, aber nur von 43.8 bzw. 43.2 Prozent der Einheimischen eine Positivbewertung erhielten.

4.3 Peergroup

Neben Familie und schulischem Umfeld haben Gleichaltrige den größten Einfluss auf die Ausbildung von Interessen und Einstellungen von Kindern und Jugendlichen. Um die Bedeutung dieser dritten Sozialisationsinstanz in Bezug auf die Identitätsbildungsprozesse und damit auch in Bezug auf die Einstellung zum Lesen angemessen zu erfassen, muss man sich bewusst machen, dass die Peergroup mehr als nur eine Gleichaltrigengruppe ist. Eine Peergroup besteht nach Philipp aus

„miteinander nicht verwandte[n] Individuen mit etwa gleichem Alter und Status, die in ihrer Entwicklung annähernd weit sind, ähnliche Lebensereignisse hinter und Entwicklungsaufgaben vor sich haben, einander in aller Regel positiv gesonnen sind, einen wechselseitigen Einfluss aufeinander ausüben, Interessen bzw. eine Geschmackskultur teilen und in Gruppen auftreten.“

(Philipp 2008, S. 38)

Im Folgenden sollen die Ergebnisse vorgestellt werden, die in dem Fragebogen in Bezug auf die Freundesgruppe erhoben wurden. Abermals sind die Ausführungen auf solche Merkmale konzentriert, deren Einfluss auf die Lesesozialisation durch die empirische Forschung hinreichend belegt ist. Dazu gehört zum einen das Leseverhalten der Freunde (Abschnitt 3.3.2), zum anderen das Ausmaß lesebezogener Gespräche und Aktivitäten mit Gleichaltrigen (Abschnitt 3.3.3). Um aus diesen Ergebnissen zutreffende Aussagen ableiten zu können, wurde zunächst die Einbindung der befragten Schüler in Freundschaften bzw. Cliques eruiert.

4.3.1 Kontakte zu Freunden

Wie sieht es um das Bestehen von Freundschaften aus? Aus den hierzu erhobenen Daten wird klar erkennbar, dass der überaus größte Teil enge Kontakte zu Gleichaltrigen aufgebaut hat (vgl. Tabelle 20). Gut 95.6 Prozent berichteten von einem besten Freund; in den einzelnen soziodemographischen Subgruppen bewegen sich die prozentualen Anteile dabei auf gleicher Höhe.

	Gesamt- gruppe	Geschlecht		Altersgruppe		Migrationsstatus	
		Jungen	Mädchen	10 bis 14	15 bis 18	Einheimische Schüler	Migranten- schüler
Bester Freund	95.6	94.5	97.2	95.2	96.0	96.3	94.1
Zugehörigkeit zur Peergroup	77.9	75.7	81.4	78.8	77.1	77.2	80.7

Tabelle 20: Zustimmung der Schüler zum Bestehen von Freundschaftsbeziehungen, Gesamtgruppe und nach soziodemografischen Merkmalen (in Prozent)

Auch die Zugehörigkeit zu einer Gruppe von Gleichaltrigen ist der Normalfall. Knapp jeder achte Schüler (77.9 Prozent) ist nach Selbstaussage in einem festen Freundeskreis eingebunden. Erneut hängt die Höhe der Einbindungsrate nicht signifikant von Personenmerkmalen ab. Allein zwischen Jungen und Mädchen findet sich mit Werten von 75.7 zu 81.3 Prozent ein schwach signifikanter Unterschied ($p > .10$).

In die weiteren Auswertungen (Abschnitte 3.3.2 und 3.3.3) fließen nur die Angaben derer ein, die einen besten Freund haben oder Mitglied einer Peergroup sind. Dies trifft mit 97.5 Prozent jedoch auf nahezu alle befragten Schüler zu.

4.3.2 Freunde als Lesevorbilder

Die Schüler wurden um Auskunft über das Leseverhalten der Freunde gebeten. Wie Abbildung 28 veranschaulicht, ist nur eine Minderheit mit habituellen bzw. buchaffinen Lesern befreundet und erfährt so Anregung durch nachahmungswerte Beispiele. Jeweils ungefähr ein Viertel aller Befragten stimmte den dargebotenen Items „fast“ oder „sehr“ zu: Dass die eigenen Freunde in der Freizeit viel lesen, hielten 21.3 Prozent für zutreffend. Die Aussage „Meinen Freunden macht es Spaß, Bücher zu lesen“ erfuhr bei 23.4 Prozent eine hohe Zustimmung.

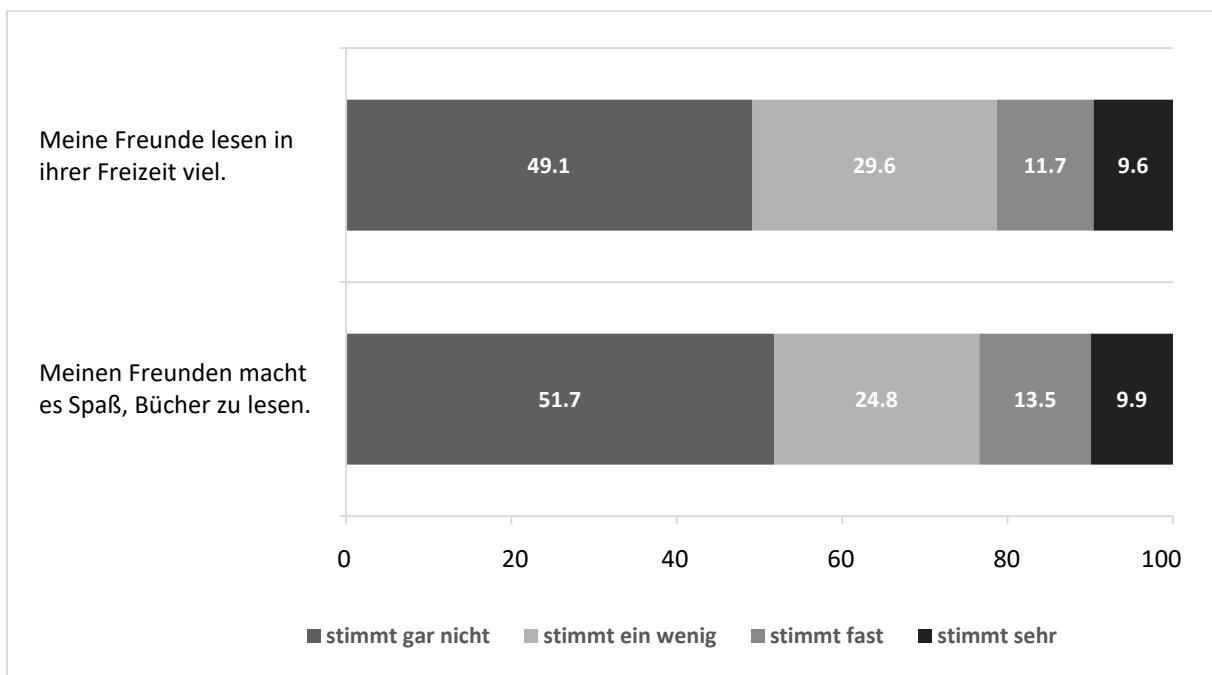


Abbildung 28: Angaben der Schüler zum Leseverhalten der Freunde, Gesamtgruppe (in Prozent)

Um geschlechts-, alters- und migrationsspezifischen Unterschiede aus den referierten Zahlen zu extrahieren, wurden die Antworten auf die beiden Aussagen zusammengeführt und daraus ein Mittelwert berechnet. Die gebildete Skala „Freunde als Lesevorbilder“ zeigt eine sehr hohe Reliabilität (Cronbachs α .85). In der Abbildung 29 sind die Ergebnisse dokumentiert.

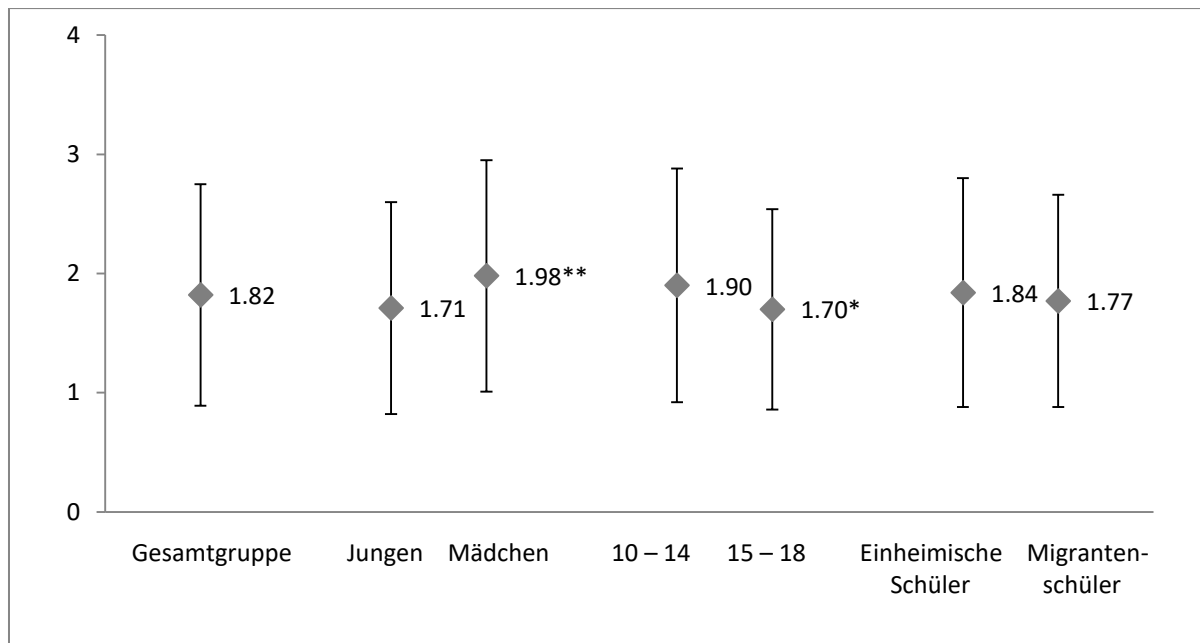


Abbildung 29: Mittelwerte und Standardabweichung auf der Skala „Freunde als Lesevorbilder“, Gesamtgruppe und nach soziodemografischen Merkmalen

* $p < .05$, ** $p < .01$

Beim Vergleich der Geschlechter äußert sich ein signifikanter Unterschied. Auf der Skala erreichen Jungen mit 1.71 einen Wert, der gegenüber dem der Mädchen ($M = 1.98$) um einen Viertelpunkt niedriger liegt. Folglich erleben Mädchen ihre Freunde im höheren Maße als Personen, die viel lesen und Spaß an der Buchlektüre hegen. Eine gleich große Differenz besteht zwischen den Altersgruppen. Mit dem Alter verändern sich die Fremdbeurteilungen zum Negativen. So ist bei 15- bis 18-Jährigen der Wert um exakt 0.20 Punkte auf 1.70 signifikant rückläufig. Schüler mit und ohne Migrationshintergrund verkehren dagegen in Cliques mit ähnlich schwach leseorientierten Mitgliedern.

4.3.3 Lesebezogene Gespräche und Aktivitäten im Freundeskreis

Neben der Existenz von Vorbildern in der Clique wurden auch Informationen zur aktiven Gestaltung der Beziehungen mit Gesprächen und Aktivitäten eingeholt, welche im Speziellen auf das Lesen abzielen. Fasst man die prozentualen Häufigkeiten jener Antwortalternativen

zusammen, die eine intensive Interaktion der Heranwachsenden untereinander signalisieren, kann festgehalten werden, dass sich die Werte bei allen gestellten Fragen auf sehr niedrigem Niveau bewegen (vgl. Abbildung 30). Mit intensiv ist „ein paar Mal im Monat“ bis „mehrmals die Woche“ gemeint.

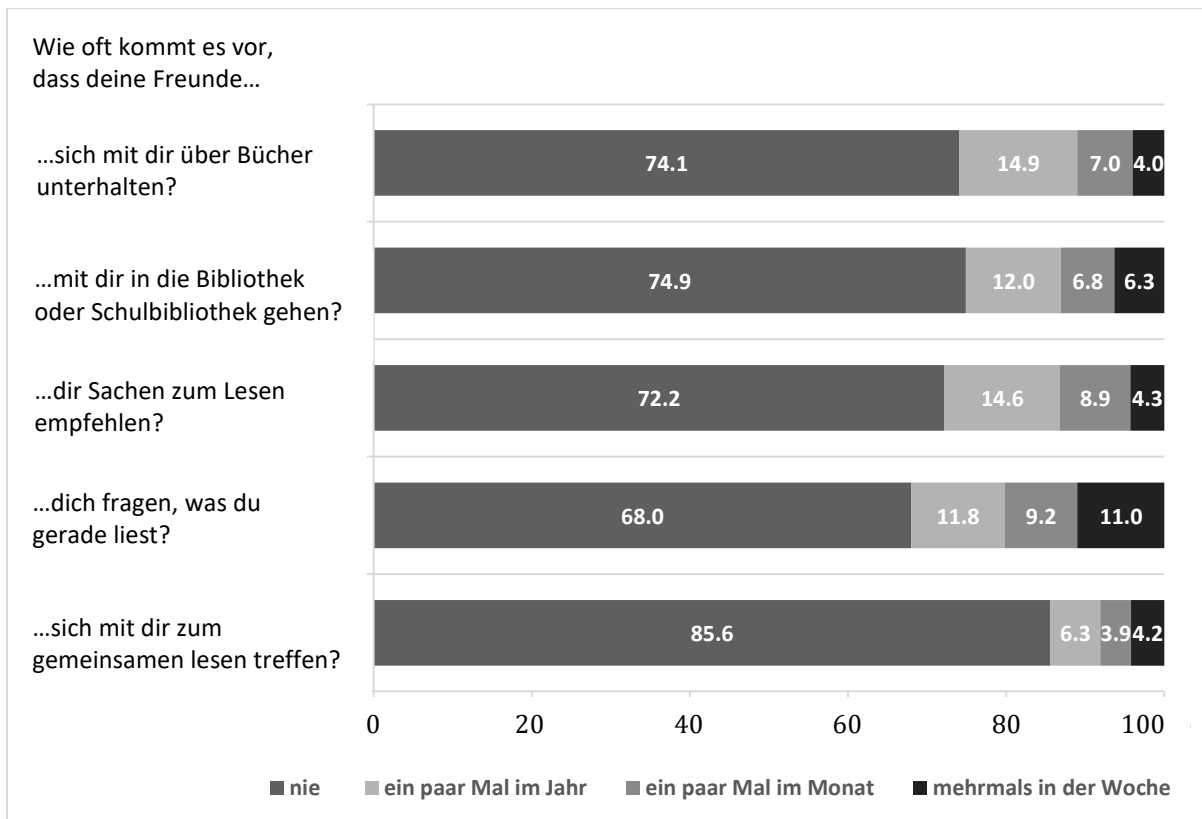


Abbildung 30: Angaben der Schüler zu gemeinsamen Lesegesprächen und -aktivitäten mit den Freunden, Gesamtgruppe (in Prozent)

Aus Sicht der Schüler sind Inhalte von gelesenen Büchern in Unterhaltungen mit Freunden kaum präsent. Einen regen Austausch zu dem Thema haben bloß 11.0 Prozent bestätigt. In prozentualer Hinsicht ähnlich wurde die Situation beim gemeinsamen Gang in die Bibliothek geschildert. Allein 13.1 Prozent steht jemand aus der Gruppe zumindest im monatlichen Rhythmus als Begleitpersonen zur Seite. Ein ebenfalls geringer Anteil, 13.2 Prozent, erhält von Freunden kontinuierlich Empfehlungen für die Freizeitlectüre. Etwas mehr Befragte registrieren auf Freundesseite ein Interesse bezüglich der eigenen Lesetätigkeit. Wie immerhin 20.2 Prozent angaben, setzen sich Freunde hierüber in Kenntnis. Verabredungen zum gemeinsamen Lesen gehört nach Auffassung von 8.1 Prozent zu einer typischen Beschäftigung im Gruppenalltag.

Wird aus den Angaben zu den angesprochenen Items eine Skala konstruiert (Cronbachs α .80), kommen innerhalb der drei untersuchten Subgruppen folgende Mittelwertsdifferenzen zum Vorschein (vgl. Abbildung 31):

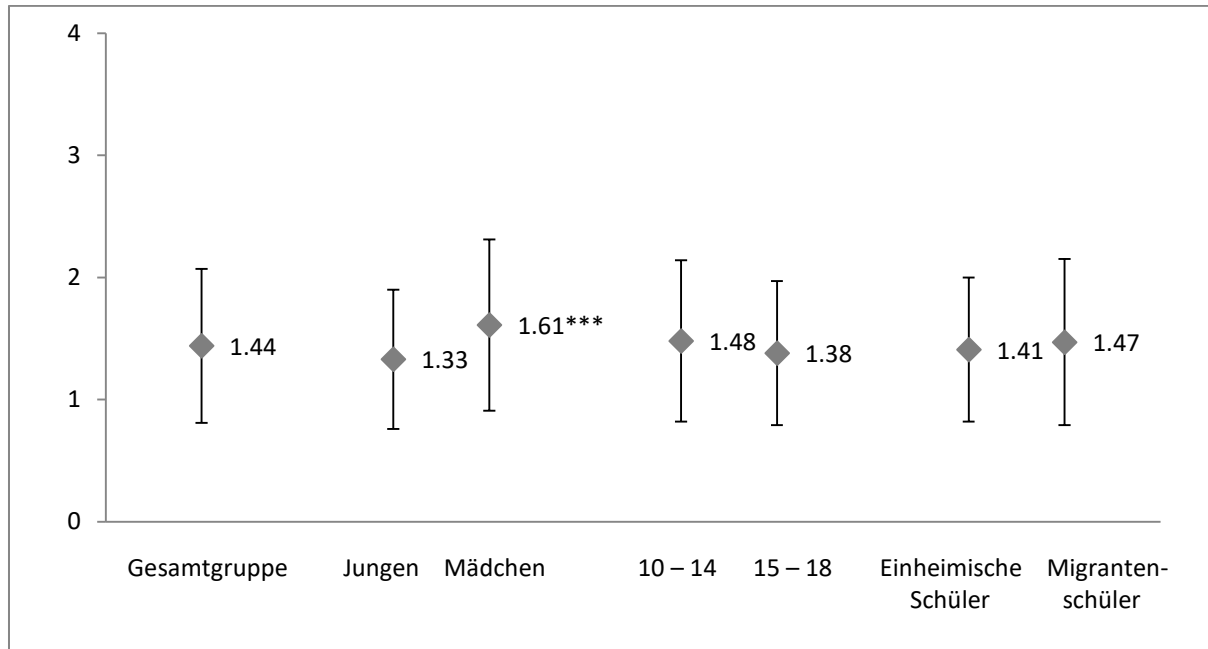


Abbildung 31: Mittelwerte und Standardabweichung auf der Skala „Lesebezogene Gespräche und Aktivitäten im Freundeskreis“, Gesamtgruppe und nach soziodemografischen Merkmalen

*** $p < .001$

Bezogen auf das Geschlecht weist die Auswertung einen bekannten Sachverhalt aus: Wieder einmal unterschreitet der Wert der Jungen ($M = 1.33$) zufallskritisch den der Mädchen ($M = 1.61$). Letztere sind folglich stärker in Cliques eingebunden, für die Gespräche und Aktivitäten rund um das Thema Lesen einen Identitätswert hat. Von Interesse ist auch, wie die Lücke von fast 0.3 Skaleneinheiten zustande kommt. Unterschiede zum Vorteil der Mädchen ziehen sich durch alle Fragen, besonders eklatant sind diese aber in zwei Bereichen. Hierzu zählt die buchbezogene Kommunikation: Der Anteil, der berichtete, dass Bücher wenigstens ein paar Mal im Monat Gesprächsstoff liefern, ist bei Mädchen (15.2 Prozent) doppelt so hoch wie bei Jungen (8.4 Prozent). Noch weit ausgeprägter ist das Verhältnis hinsichtlich erhaltener Leseempfehlungen: Für annähernd dreimal so viele Mädchen (21.6 Prozent) wie Jungen (7.8 Prozent) sind Freunde häufig eine Informationsquelle für neue Texte.

Bei einer gesonderten Betrachtung nach Alter und Migration sind keine auffälligen Unterschiede feststellbar; weder auf Mittelwertebene noch bei einer differenzierten Analyse der einzelnen Interaktionen.

5. Bedingungsanalyse der intrinsischen Lesemotivation

Ein wichtiges Ziel der Studie besteht darin, über eine rein deskriptive Darstellung möglichst vieler Einflussfaktoren der Lesemotivation hinauszugehen und Aussagen über Richtung sowie Stärke von Zusammenhängen tätigen zu können. Diese Absicht wird mit Hilfe eines multiplen linearen Regressionsmodells umgesetzt. Von Interesse ist der Beitrag individueller sowie sozialer Faktoren zur Aufklärung der Motivation.

Auf Individualebene wurden einbezogen:

- das „Geschlecht“ (1 = Junge, 2 = Mädchen),
- das „Alter“ (dummy-kodiert: 1 = 10 – 12 Jahre, 2 = 13 – 15 Jahre; Referenzgruppe sind die 16- bis 18-Jährigen),
- der „Migrationshintergrund“ (1 = nein, 2 = ja).

Darüber hinaus wird die Rolle von drei Instanzen der Lesesozialisation überprüft:

- Das Leseumfeld in der Familie repräsentiert ein Index, der mit Ausnahme des Buchbestands im Kinderzimmer alle in Kapitel 3 vorgestellten Einzelaspekte vereint (9 Items; Cronbachs α .80). Die Berechnung erfolgte nur bei Vorhandensein von mindestens sieben gültig beantworteten Items.
- Aus dem Datenmaterial zu den Fördermaßnahmen im Kontext der Schule wurde ebenfalls ein Index konstruiert (Cronbachs α .70). Die insgesamt acht Items bezogen sich auf die Anzahl gelesener Bücher im Jahr, die lesebezogenen Interaktionen zwischen Lehrern und Schülern, die Lernmotivation im gesamten Fach Deutsch und im Teilfeld „Leseunterricht“. Der Index wurde gebildet, wenn mindestens sechs Items gültige Werte aufwiesen.
- Der Index zur Peergroup besteht aus sieben Items und enthält Angaben der Schüler zur wahrgenommenen Leseorientierung der Freunde sowie zur sozialen Einbindung des Lesens im Gruppenalltag (Cronbachs α .84). Für die Berechnung mussten in diesem Fall bei mindestens fünf Items gültige Werte vorliegen.

Die Ergebnisse der Analyse sind in Tabelle 21 anhand des korrigierten R-Quadrats und der standardisierten β -Koeffizienten dargestellt. Die erstgenannte Kennziffer dient als Maß für die Varianzaufklärung der abhängigen Variablen durch sämtliche im Modell enthaltenen Prädiktoren. Der korrigierte R^2 -Wert liegt bei .399. Das bedeutet: Auf Geschlecht, Alter, Migrationshintergrund sowie lesesozialisatorische Prozesse in den zentralen Lebenskontexten der Heranwachsenden lassen sich 39.9 Prozent der Variation in der gemessenen Motivation zurückführen.

abhängige Variable: Lesemotivation	standardisierte β -Koeffizienten
<i>Prädiktoren auf Individualebene</i>	
Geschlecht	.149***
Alter ₁₀₋₁₂	-.025
Alter ₁₃₋₁₅	-.092*
Migrationshintergrund	.028
<i>Prädiktoren der sozialen Umwelt</i>	
Familie	.077 ⁺
Schule	.310***
Peergroup	.321***
korrigiertes R ²	.399

Tabelle 21: Effekte individueller und sozialer Faktoren auf die intrinsische Lesemotivation

⁺ $p < .10$, * $p < .05$, *** $p < .001$

Tabelle 21 liefert in Form des β -Koeffizienten zudem Informationen über die Stärke des Effekts für die verschiedenen Prädiktoren. Wie zu erkennen ist, fallen auf individueller Ebene zwei Merkmale signifikant ins Gewicht. Für das Geschlecht wird ein positiver Effekt ($\beta = .149$) ausgewiesen. Bedenkt man die Kodierung der Variable, so ist ein hohes Motivationsniveau mit dem weiblichen Geschlecht assoziiert. Die Zugehörigkeit zu der Altersgruppe 13 bis 15 Jahre übt hingegen einen negativen Effekt aus ($\beta = -.092$).

Für die Intensität, mit der Heranwachsende intrinsisch motiviert an der Lesekultur partizipieren, haben Anregungen und Unterstützungen der sozialen Umwelt aber einen weitaus größeren Stellenwert. Dabei haben die untersuchten Instanzen unterschiedlich große Wirkkraft. Der außerfamiliären Sozialisation kommt in dem Modell die Schlüsselstellung zu: Die Peergroup beeinflusst die Lesemotivation am stärksten ($\beta = .321$), und auch der schulische Unterricht entfaltet nachweislich eine sehr positive Wirkung ($\beta = .310$). In Relation zu Schule und Freundesgruppe ist die Familie von untergeordneter Wichtigkeit. Der Koeffizient hat zwar ein positives Vorzeichen ($\beta = .077$), ist aber äußerst klein und aufgrund einer zu hohen Irrtumswahrscheinlichkeit ($p = .056$) unzuverlässig. Für die Schüler aus buchaffinen Haushalten lässt sich somit kein Vorsprung in der motivationalen Ausprägung belegen.

Der Befund macht die Unwirksamkeit der Lesesozialisation im Elternhaus von Kindern und Jugendlichen deutlich, die eine Schule mit dem Förderschwerpunkt Lernen besuchen.

Die Bedeutung der Instanzen Familie, Schule und Peergroup für die Lesemotivation der befragten Schüler lässt sich nicht nur mittels eines Gesamtindex bestimmen. Ebenfalls sinnvoll ist eine regressionsanalytische Betrachtung der einzelnen Faktoren. Ein solches Modell ist in Tabelle 22 wiedergegeben. Um die Sozialisierungseffekte nicht zu überhöhen, wurden die Individualmerkmale kontrolliert.

abhängige Variable: Lesemotivation	<i>standardisierte β-Koeffizienten</i>
<i>Prädiktoren der sozialen Umwelt</i>	
Familie	
Buchbesitz	.102*
Eltern als Vorbilder	-.127**
Frühe lesebezogene Aktivitäten	.006
Aktuelle lesebezogene Aktivitäten	.149**
Schule	
Anzahl gelesener Bücher	.001
Lesebezogene Aktivitäten	.012
Spaß und Interesse am Fach Deutsch	.343***
Peergroup	
Freunde als Vorbilder	.146**
Lesebezogene Aktivitäten	.175**
korrigiertes R ²	.438

Tabelle 22: Effekte einzelner sozialer Faktoren auf die intrinsische Lesemotivation

* $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

Im familiären Bereich findet sich ein inhomogenes Bild mit förderlichen, unwirksamen und hemmenden Faktoren. Für die motivationale Entwicklung günstig ist ein Umfeld, das Bücher bereithält ($\beta = .102$) und sich durch gemeinsame Leseaktivitäten der Familienmitglieder auszeichnet ($\beta = .149$). Als gänzlich unwirksam zeigt sich hier eine frühkindliche Förderung in Form von Vorlesen und Geschichtenerzählen. Das elterliche Vorbild tritt entgegen der

Erwartung als Risikofaktor hervor ($\beta = -.127$). Das heißt: Mit steigender Lesetätigkeit der Eltern steigt auch die Hemmung der Kinder, aus eigenem Antrieb zu lesen. Im schulischen Bereich findet sich nur ein erklärungsstarker Faktor: Der Lesemotiviertheit zuträglich ist demnach ein Deutschunterricht, der Spaß macht und dessen Inhalte auf persönliches Interesse stoßen. Der Effekt ist groß und mit einem β -Wert von .343 der bedeutendste innerhalb des gesamten Modells. Das Lernengagement im Fach Deutsch erweist sich somit als die wichtigste Einflussgröße. Keine motivierende Wirkung haben der Einsatz von Büchern sowie Maßnahmen zur Stärkung des Freizeitlesens. Prozesse von lese-sozialisatorischer Relevanz sind zudem in der Freundesgruppe nachweisbar. Freunde bieten mit dem eigenen Verhalten ein gutes Beispiel zur Nachahmung ($\beta = .146$). Einen noch leicht höheren Anregungswert hat die Beschäftigung mit lesebezogenen Aktivitäten in der Gruppe ($\beta = .175$).

6. Fazit: Diskussion der Ergebnisse und Schlussfolgerungen

Die vor allem in Folge der PISA-Ergebnisse intensiv betriebene Lesesozialisationsforschung hat die leseschwächsten Kinder und Jugendlichen - nämlich die Schüler mit Förderbedarf im sonderpädagogischen Förderschwerpunkt Lernen - bislang weitgehend unbeachtet gelassen. Das Wissen um die hohe Korrelation von Lesemotivation und Lesekompetenz einerseits und den Einfluss der sozialen Lebenswirklichkeit auf die Lesemotivation andererseits waren die Ausgangslage für das Vorhaben, den Lesehabitus dieser Schülergruppe und ihrer sozialen Umwelt näher zu betrachten.

In diesem Kapitel sollen die wichtigsten Ergebnisse der Untersuchung interpretiert und diskutiert werden. Welche Faktoren und Dynamiken beeinflussen die intrinsische Lesemotivation von Schülern mit dem Förderschwerpunkt Lernen? Welche lesehemmenden Konstellationen decken die Ergebnisse auf und welche Ressourcen eröffnen sich möglicherweise auf der anderen Seite?

Das Kapitel folgt dem Aufbau der empirischen Untersuchung. Zunächst erfolgt eine Auswertung der individuellen Lesermerkmale, bevor die Ergebnisse der als lese-sozialisatorisch relevant definierten Instanzen Familie, Schule und Peergroup zusammenfasst und interpretiert werden.

Die detaillierte Erhebung der lesebezogenen Interessen, Verhaltensweisen und Motive bzw. Hemmnisse bestätigte den Verdacht, dass Lesen insgesamt einen geringen Reiz für Schüler mit dem Förderschwerpunkt Lernen besitzt. PISA zeigte, dass deutsche Jugendliche insgesamt deutlich weniger lesen als Gleichaltrige im internationalen Durchschnitt. Der Vergleich der

PISA-Population mit 15- bis 16-jährigen Schülern der eigenen Stichprobe belegt, dass letztere nochmals deutlich geringere Lesetätigkeiten aufweisen: Während laut PISA 2006 34 Prozent aller Schüler nie zum Vergnügen lesen, sind es bei den Förderschülern ganze 53.3 Prozent. Nicht einmal 40 Prozent der befragten Schüler bestätigten den Besitz eines Lieblingsbuches, und gerade einmal jeder 20. Schüler besitzt mehrere Lieblingsbücher. Entsprechend gering ist die Präsenz des Lesens als Freizeittätigkeit: Fast die Hälfte der Schüler mit Förderschwerpunkt Lernen beschreibt sich selbst als Nichtleser, und auch angesichts der erhobenen Lesemenge von durchschnittlich ein bis zwei gelesenen Büchern pro Jahr sind diese Schüler mitnichten als leseaffin und leseerprobt zu bezeichnen.

Umso erfreulicher und von hohem Erkenntniswert ist die Ausführlichkeit, mit der Gründe für und gegen das Lesen erhoben werden konnten: Es zeigt sich eine große Bandbreite an Motiven für das Lesen, wobei das Schaffen emotionaler Erlebnisse den Spitzenplatz besetzt. Interessant ist, dass bei der Abfrage der Motive für das Lesen zum Teil die Schüler, die sich selbst als strikte Nichtleser bezeichnen, hier plötzlich trotz Beibehaltung ihrer grundsätzlichen Ablehnung dem Lesen doch etwas Positives abgewinnen können. Und auch die, die keine positiven Aspekte nennen konnten, ließen keineswegs, wie zu erwarten gewesen wäre, eine Antwort insgesamt vermissen. Aussagen wie „*Lesen ist doof*“ bezeugen eine zwar deutlich ablehnende, so aber doch stark emotionale Einstellung zum Lesen. Insgesamt sind die Antworten auf die Frage nach Gründen gegen das Lesen eines der aufschlussreichsten Ergebnisse der gesamten Studie: Rund die Hälfte der Schüler zeigt eine defizitorientierte Selbstwahrnehmung und bezeichnet sich offen als schwache Leser. An zweiter Stelle hemmender Faktoren steht das Ausbleiben positiver Gefühle. Schüler mit dem Förderschwerpunkt Lernen befinden sich offenbar in einem Teufelskreis: Geringe Lesekompetenz macht Lesen für sie zu einer anstrengenden, frustbehafteten Tätigkeit, die nicht nur Freude an dieser Tätigkeit verhindert, sondern vielmehr explizite Unlust und Vermeidungsverhalten produziert. Daraus folgen wiederum eine geringe Lesepraxis und damit eine geringe Möglichkeiten zur Verbesserung der Lesekompetenz.

Weiteren Aufschluss zu Leseverhalten und -einstellungen der untersuchten Schülerschaft versprach darüber hinaus die Aufschlüsselung der Daten nach den soziodemographischen Individualmerkmalen Alter, Herkunft und Geschlecht. In der Individualkategorie „Migration“ sind die Ergebnisse wenig homogen und lassen keine generellen Aussagen zu Gunsten oder Ungunsten der Förderschüler mit Migrationshintergrund zu. Zudem sind die Abweichungen zu großen Teilen zu gering, als dass von stichhaltigen Ergebnissen gesprochen werden könnte.

Eindeutig sind dagegen die Ergebnisse zur Individualkategorie „Alter“. Wie zu erwarten, verschieben sich nicht nur Leseinteressen mit zunehmendem Alter; die in der Forschung durchgängig konstatierte pubertäre Lesekrise ist darüber hinaus bei Förderschülern ebenso wie bei der Gesamtpopulation der Jugendlichen zu beobachten. Auch der Befund, dass die älteren Schüler geringe Leselust öfter als hemmenden Faktor nannten als die von den jüngeren Schülern häufiger angeführten Verständnisschwierigkeiten, bezeugen die Verschiebung von Interessen und Wertvorstellungen mit Einsetzen der Pubertät.

Die Geschlechtsspezifika waren zum Teil zu vermuten, bergen zum Teil aber auch Überraschungen. Die Wirksamkeit dieses Individualmerkmals wurde, ebenso wie das des Alters, durch die vorgenommene Regressionsanalyse bestätigt. Zu erwarten war, dass die männlichen Förderschüler eine ungünstigere Lesemotivation und eine geringer ausgeprägte Lesepraxis aufweisen als Förderschülerinnen. Die Studie zeigt, dass Jungen nicht nur seltener als Mädchen über eine Lieblingslektüre verfügen; sie bestätigen auch signifikant häufiger, nie zum Vergnügen zu lesen. Die Antwortverteilung bei der Frage nach den Lesemotiven zeigt zudem, dass positive Effekte verstärkt von Mädchen reflektiert werden konnten. Auch bei der Motivverteilung lasen sich geschlechtsspezifische Tendenzen konstatieren: Das Erleben positiver Emotionen ist für die Mädchen eindeutig das stärkste Lesemotiv, während für Jungen in ähnlichem Maße auch spezifische Leseinteressen oder Informationsgewinnung zählen. Auch dies könnte als Bestätigung dafür gewertet werden, dass das Lesen für männliche Schüler kaum jemals Selbstzweck ist und den Gesamtbefund erhärten, dass es auch bei Förderschülern einmal mehr die Jungen sind, die signifikant stärker mit emotionalen und motivationalen Leseproblemen zu kämpfen haben.

In diesem Zusammenhang trat ein interessantes itemübergreifendes Ergebnis auf: Die signifikante Bevorzugung von Zeitschriften und Comics durch die Schüler mit dem Förderschwerpunkt Lernen kann zwar das ungünstige Gesamtergebnis nicht signifikant abmildern, lässt aber weitreichende Schlussfolgerungen bezüglich ihrer emotionalen Einstellungen bzw. der lesebezogenen Selbstbilder zu. Kaum ein „Nichtleser“ gab ein Lieblingsbuch ein, fast die Hälfte aber bestätigte, einen Lieblingscomic bzw. eine Lieblingszeitschrift zu haben. Neben dem spontan und subjektiven Antwortverhalten, das das Fragebogenformat erforderte und das sich als Erklärung für nicht immer identische Befunde heranziehen lässt, ist die Ursache offenbar in einer subjektiven Unterscheidung zwischen Büchern und anderen Printmedien zu finden: Negativ attribuiert wird Lesen vor allem als Lesen von Büchern, während hemmende Faktoren wie mangelndes Textverständnis und folglich (zu) hohe Anstrengung bei den kürzeren und bebilderten Texten in Zeitschriften und Comics

offenbar nicht greifen. Dazu passt, dass das thematische Interesse bei diesen Printmedien bei Jungen deutlich differenzierter und breiter gefächert ist als bei Mädchen: Während Mädchen emotionale Bedürfnisse und Interessen auch über die Buchlektüre befriedigen, stellt diese für die männlichen Förderschüler eine größere Schwierigkeit dar. Ihre Bedürfnisbefriedigung erfolgt deswegen, so ist zu vermuten, deutlich häufiger über die Lektüre von Zeitschriften und Comics.

Was die Lesesozialisationsforschung für die Bindung von Kindern und Jugendlichen insgesamt an die Schriftkultur festhält, ist gleichermaßen in der untersuchten Subgruppe der Schüler mit dem Förderschwerpunkt Lernen gültig: Männliche Jugendliche zwischen 13 und 15 Jahren sind am leseabstinentesten und damit eine enorme Risikogruppe. Mädchen vor Eintritt in die Pubertät begegnen dagegen unter allen Förderschülern den günstigsten Lesesozialisationsbedingungen. Der insgesamt positivere Befund für das weibliche Geschlecht bedeutet leider jedoch keine Entwarnung für Förderschülerinnen: Vor allem im Vergleich mit anderen Erhebungen ist das Befundmuster bezüglich der Selbsteinschätzung als „Nichtleser“ auch für die Mädchen bedenklich. Während bei PISA nur 23 Prozent der 15-jährigen Mädchen nach Selbstauskunft nicht freiwillig lesen, sind es bei den altersgleichen Mädchen in der vorliegenden Studie 47,3 Prozent. Diese Schere von über 24 Prozentpunkten - bei Jungen beträgt die entsprechende Differenz lediglich 14 Prozentpunkte - weist die Förderschülerinnen als überraschende Risikogruppe aus und zeigt, dass das weibliche Geschlecht bei in der leseschwächsten Schülergruppe nicht vorbehaltlos als positiver Faktor verstanden werden darf. Insgesamt hat die Erhebung der individuellen Lesepräferenzen, -praktiken und -motivationen das erwartete ungünstige Bild bestätigt. Der schon für sich sprechende Befund konnte durch einen Datenabgleich mit dem Validierungsergebnis der FHLM-Skala „Leselust“ kontextualisiert und erhärtet werden. Das grundlegende Fazit der FHLM-Validierung: Je geringer die besuchte Schulform, desto niedriger die Lesemotivation. Dieser Trend wird durch die eigenen Ergebnisse nicht nur bestätigt und fortgesetzt; vielmehr eröffnet sich eine tiefe Kluft zwischen Regelschülern aller Schulformen einerseits und Förderschülern andererseits: Schüler mit dem Förderschwerpunkt Lernen haben am Ende ihrer Schulzeit eine deutlich ungünstigere motivationale Ausgangslage als Regelschüler. Anders formuliert: Eine emotionale Bindung zur Schriftkultur herrscht nicht vor.

Der zweite Fragekomplex des verwendeten Fragebogens widmete sich dem familiären Lesehabitus. Eine enge Korrelation zwischen Lesekompetenz und -motivation einerseits und sozialer Herkunft andererseits konnte bereits in zahlreichen anderen Studien nachgewiesen werden. Die Analyse der IGLU-Studie aus dem Jahr 2006 ergab etwa, dass die Anzahl der

Bücher im Elternhaus, die soziale Schicht der Familie und der elterliche Bildungsabschluss für immerhin 18 Prozent der Unterschiede im Leseverstehen verantwortlich waren (vgl. Bos et al. 2007, S. 241 f.). Und auch die detaillierte und noch immer aufschlussreiche Studie „Leseklima in der Familie“ (1993) belegt, dass Lesekompetenz und Lesemotivation zu großen Teilen vom Lesehabitus der Familie abhängen, welcher wiederum an den sozioökonomischen Status und den Bildungshintergrund der Eltern gekoppelt ist (vgl. Hurrelmann et al. 1993, S. 53 ff.).

Die vorliegende Studie bestätigt diese Erkenntnisse und damit eine ihrer Ausgangsthesen. Die Daten zur Buchausstattung im Haushalt weisen darauf hin, dass mehr als 8 von 10 Schülern mit dem Förderschwerpunkt Lernen in einem wenig leseanregenden familiären Umfeld aufwachsen. Die insgesamt geringe Ausstattung setzt sich im individuellen Buchbesitz der Schüler fort, wobei die Bücherbestände im Gesamthaushalt und Kinderzimmer erwartungsgemäß miteinander korrelieren. Eine Korrelation besteht auch zwischen einem hohen häuslichen Buchbestand und der Bewertung der Eltern als habituelle Lesevorbilder, wobei hier hervorzuheben ist, dass doch insgesamt 40 Prozent der Schüler ihre Eltern als Freizeitleser wahrnehmen. In Bezug auf die frühe Leseförderung in der Familie liefert die Studie etwas bessere Befunde als erwartet: Mit Zustimmungswerten von rund 60 Prozent ist das Vorlesen und Geschichtenerzählen auch in den Familien der Förderschüler eine gängige elterliche Tätigkeit. Die Erhebung zur aktuellen Leseförderung zeichnet dagegen wieder ein ungünstigeres Bild: Lediglich zwischen 20 und 30 Prozent der Schüler spricht mit den Eltern regelmäßig über Bücher, wird mit Büchern beschenkt oder erlebt ein ausgeprägtes elterliches Interesse an den eigenen Lesevorlieben; und gerade jeder zehnte Schüler bestätigt, dass die Familie gemeinsam in der Freizeit liest. Zusammenfassend muss damit konstatiert werden, dass Lesen in den untersuchten Familien, sofern es denn überhaupt praktiziert wird, vor allem eine individuelle, nicht aber eine gemeinschaftsstiftende Tätigkeit bleibt.

Die in der Zusammenschau bis hier weitgehend erwartungsgemäßen Resultate ermöglichen bei der Analyse nach soziodemographischen Merkmalen detaillierte Einblicke in die familiären Effekte auf die individuelle Lesemotivation. Bezüglich des familiären Buchbestandes und der Leseaktivität der Eltern lassen sich keine Unterschiede zwischen Mädchen und Jungen ausmachen. Das ist insofern wenig erstaunlich, als dass für den häuslichen Buchbestand weniger das Geschlechts eines Kindes als vielmehr der Bildungshintergrund der Eltern ausschlaggebend ist. Dass der Buchbestand in den Kinderzimmern von Mädchen dennoch deutlich höher ausfällt als bei Jungen, ist dadurch erklärbar, dass nicht ausschließlich elterlicher Buchbesitz und elterliche Lesepraxis den Buchbesitz der Schüler beeinflussen. Interessant ist dagegen, dass sich sowohl in der frühen als auch in der gegenwärtigen Leseförderung ein

signifikanter Unterschied zu Ungunsten der Jungen offenbart. Das Ergebnis ist erhellend, denkt man an die geschlechtsspezifischen Ergebnisse zum gegenwärtigen Stand des Lesens. Das männliche Geschlecht konnte hier durchgängig als negativer Faktor herausgestellt werden - die familienbezogenen Daten legen eine schlechtere Ausgangslage als zumindest anteilige Ursache nahe.

In ihrer Leser-Typologie streicht Pfaff-Rüdig die Besonderheit mütterlicher Einflussnahme heraus:

„Die Begeisterten haben meist Leseratten als Mütter. Aber auch die Mütter der Ratsuchenden und Verzauberten lesen sehr viel [...]. Eine viel lesende Mutter scheint also vor allem das emotionale und motivationale Lesen zu unterstützen, was sich insbesondere auf die Mädchen positiv auswirkt.“
(Pfaff-Rüdig 2010, S. 275)

Phillip (2011) trägt bei seiner Zusammenschau verschiedener diesbezüglicher Studienergebnisse weitere Indizien dafür zusammen, warum die familiäre Leseförderung offenbar geschlechtsspezifisch unterschiedlich ausfällt. So belegen etwa mehrere Studien, dass Lesen von Kindern und Jugendlichen nach wie vor allem als weibliche Domäne verstanden wird. Gleichzeitig nehmen Kinder offenbar vor allem das gleichgeschlechtliche Elternteil als Lesevorbild wahr. Weil Mütter nachweislich häufiger das lesende und vorlesende Elternteil sind, verfügen Mädchen somit offenbar eher über familiäre Lesevorbilder als Jungen. In sozioökonomisch schwächer gestellten Familien scheint sich diese weibliche Dominanz in der familiären Lesesozialisation noch zu verstärken: Geschlechtsspezifische Stereotype sind hier deutlich ausgeprägter sind als in Mittelschichtsfamilien - und zwar sowohl aus Sicht der Kinder als auch aus Sicht der Eltern (vgl. Philipp 2011, S. 92). In der vorliegenden Studie wurde zugunsten der Übersichtlichkeit und Kürze des Fragebogens auf eine getrennte Erhebung des mütterlichen und väterlichen Lesehabitus verzichtet. Die Ergebnisse zeigen aber, dass eine derartige Differenzierung hohes Erkenntnispotenzial bergen und die bisherigen Forschungsergebnisse für Schüler mit dem Förderschwerpunkt Lernen bestätigen bzw. spezifizieren könnte. Weitere Forschungsaktivitäten erscheinen an dieser Stelle sinnig und notwendig.

Bezüglich des Distinktionsmerkmals „Alter“ belegt der dargestellte Studienabschnitt einmal mehr die These von der pubertären Lesekrise, zeigt sich doch eindeutig, dass mit dem Älterwerden ein signifikanter Bücherschwund im Kinderzimmer einhergeht. Die in jüngerem Alter erworbenen Bücher werden womöglich als nicht mehr altersangemessen angesehen und aussortiert bzw. an jüngere Geschwister weitergegeben. Auch die lesebezogenen Aktivitäten in der Familie nehmen mit zunehmendem Alter der Schüler ab. Die Ursache für diesen Abfall ist

wohl vor allem darin zu suchen, dass mit der pubertären Ablösung vom Elternhaus und der zunehmenden Orientierung an der Peergroup die familiäre Interaktion und Kommunikation insgesamt rückläufig ist. Weniger eindeutig interpretierbar ist dagegen, dass die 10- bis 14-jährigen Schüler nach Selbstaussage eine deutlich intensivere Frühförderung erfahren haben als die befragten 15- bis 18-Jährigen. Zwei Erklärungsansätze sind hier denkbar: Die eine – und erfreulichere – Vermutung ist, dass Leseförderung an Präsenz in den Elternhäusern gewonnen hat. Ebenso denkbar ist aber auch, dass sich die älteren Schüler aufgrund des größeren Zeitabstandes schlicht weniger gut an die eigene Kindheit erinnern und deshalb ein im Vergleich ungünstigeres Bild zeichnen.

Abermals kein klares Muster lässt sich beim Individualmerkmal „Herkunft“ erkennen. Während der häusliche Buchbestand in Migrantenfamilien signifikant geringer ist, erreichen die Differenzen zwischen Familien mit und ohne Migrationshintergrund weder beim Eigenbesitz der Schüler noch bei der wahrgenommenen Lesefreude und -häufigkeit der Eltern Signifikanz. Eine Erklärung für das hier unerwartet ausgeglichene Ergebnisbild könnte sein, dass unter Schülern mit Migrationshintergrund die Tendenz besteht, die eigenen Eltern in ein möglichst vorteilhaftes Licht zu rücken. Neben der Hypothese eines geschönten Umgangs mit fremdbezogenen Angaben ist denkbar, dass das Verhältnis von Besitz und Nutzung in einem unterschiedlichen Maße von der kulturellen Herkunft bestimmt wird: Migrantenfamilien besitzen zwar weniger Bücher, nehmen diese dafür aber häufiger in die Hand. Nicht der Buchbesitz, sondern Art und Umfang der Nutzung der vorhandenen Bücher wäre dann der aussagekräftigere Indikator für den familiären Lesehabitus. Tatsächlich findet sich ein Anhaltspunkt für die Gültigkeit dieser Hypothese, wenn der Buchbestand und die Freude der Eltern am Lesen aufgeschlüsselt nach Migrationshintergrund zueinander in Beziehung gesetzt werden. Der korrelative Zusammenhang fällt bei Schülern mit Migrationshintergrund deutlich höher aus als bei einheimischen Schülern.

Als vielmehr qualitative statt quantitative Unterschiede in den literarischen Kulturen lassen sich auch andere familienbezogene Ergebnisse deuten: Während die Werte beim freien Erzählen nahezu identisch sind, wird in den Familien einheimischer Förderschüler offenbar intensiver vorgelesen. In der Kategorie gegenwärtige Leseförderung weist die Antwortverteilung dagegen darauf hin, dass die Buch- und Lesekultur in Migrantenfamilien ausgeprägter ist: Schüler mit Migrationshintergrund schätzen die Häufigkeit und Intensität lesebezogener Kommunikation und Interaktion deutlich positiver ein als ihre einheimischen Mitschüler.

Bei Durchsicht der Forschungsliteratur zum Thema Lesen und Migration gibt sich eine bislang „*schmale und ambivalente Datenlage*“ (Bonfadelli 2008, S. 19) zu erkennen. Als ein deutlich

negatives Distinktionsmerkmal hinsichtlich der Lesekompetenz wird ein Migrationshintergrund beispielsweise in der Auswertung der IGLU-Studie von 2006 identifiziert, bei der Schüler aus einheimischen Familien eine halbe Standardabweichung - d. h. ein Lernjahr - Vorsprung gegenüber Gleichaltrigen mit Migrationshintergrund aufweisen (vgl. Schwippert et al 2008 S.118).

Und zu der aus PISA-E (2000) identifizierten Risikogruppe gehören - verglichen mit der Zusammensetzung der Gesamtstichprobe - überproportional viele Schüler mit mindestens einem ausländischen Elternteil (vgl. Stanat & Schneider 2004, S. 243 ff.). Auch die Schweizer Studie von Bonfadelli und Bucher (2008) bestätigt diese Tendenz und halten bezüglich Buchbesitz und -nutzung niedrigere Werte für Familien mit Migrationshintergrund fest. Allerdings betonen die Autoren hier, dass das Merkmal „Migrationshintergrund“ nur in Verbindung mit anderen soziokulturellen Faktoren, konkret elterlichem und eigenem Bildungsniveau, aussagekräftig ist (vgl. Bonfadelli 2008, S. 18). Auf die Notwendigkeit der Kontextualisierung weisen auch die Ergebnisse aus „Lesen in Deutschland 2008“ der Stiftung Lesen und des Bundesministeriums für Bildung und Forschung hin. Diese kann keinerlei Nachteile für Befragte mit Migrationshintergrund ausmachen. Eine detaillierte Analyse der Stichprobenzusammensetzung zeigt, dass ein Großteil der Befragten mit Migrationshintergrund die deutsche Staatsbürgerschaft sowie sehr gute Deutschkenntnisse besitzt. Zudem ist der Anteil von Befragten mit südeuropäischer und türkischer Herkunft sehr gering, während vor allem eine osteuropäische Abstammung stark vertreten ist. Ehlers vermutet in diesen Variablen die Ursache für die ausgeglichenen Werte in der Studie: Sie belege zum einen, dass es vor allem die Zweitsprachkompetenz ist, die einen enormen Einfluss auf das Leseverständnis und damit wiederum auf die Lesemotivation habe. Zum anderen lieferten die Ergebnisse deutliche Anhaltspunkte dafür, dass zuvorderst südeuropäische Nationalitäten bezüglich Sozialstatus und Bildung zu den unterprivilegierten Printmediennutzern zu zählen seien (vgl. Ehlers 2008, S. 26 ff.).

Verallgemeinernde Aussagen über den Zusammenhang zwischen Migrationshintergrund und Lesekompetenz bzw. -motivation sind also mit Vorsicht zu genießen. Je nach Nationalität, kultureller Herkunft und Bildung offenbaren sich Migranten als eine höchst heterogene Gruppe, so dass eine genaue Analyse der ethnokulturellen und sozioökonomischen Struktur unumgänglich erscheint. Auch die migrationsspezifischen Ergebnisse in der vorliegenden Studie bezeugen diese Notwendigkeit. In einzelnen Untersuchungsbereichen zeichnen sich sowohl günstigere als auch ungünstigere Bedingungen für Förderschüler mit Migrationshintergrund ab, in anderen Bereichen lassen die Daten darauf schließen, dass die

Herkunft keinerlei Auswirkungen auf die Lesesozialisation der Schüler mit Förderschwerpunkt Lernen besitzt. Neben vereinzelt signifikanten Differenzen waren zahlreichen Abweichungen zudem zu gering, um aussagekräftig zu sein. Es stellt sich also die Frage, ob die Herkunft in der Gruppe der Schüler mit dem Förderschwerpunkt Lernen tatsächlich kaum einen Einfluss auf deren Lesesozialisation hat oder ob dieses Merkmal hier schlicht nicht genügend ausdifferenziert wurde, um zu belastbaren Ergebnissen zu gelangen.

Einige der beschriebenen Variablen innerhalb der Kategorie „Migration“ können für die Teilstichprobe der vorliegenden Studie definiert werden: Die befragten Schüler mit Migrationshintergrund sind aufgrund der Stichprobenziehung bezüglich Bildungsniveau und Schulform als homogen zu werten. Die Staatsbürgerschaft wurde zugunsten einer detaillierteren Kategorisierung nicht abgefragt. Dass knapp 50 Prozent der Schüler zur zweiten Generation zu zählen sind, lässt aber vermuten, dass die deutsche Staatsbürgerschaft überwiegt. Eine Aufschlüsselung der Herkunftsländer zeigt, dass hier eine große Vielfalt herrscht, gleichzeitig aber mehr als ein Drittel der Förderschüler mit Migrationshintergrund türkische Wurzeln hat. Setzt man das homogene Bildungsniveau der Stichprobe mit überwiegend ausgeglichenen Ergebnissen von Schülern mit und ohne Migrationshintergrund zueinander in Beziehung, so legt dies den Schluss nahe, dass das sozioökonomische und intellektuelle Milieu weitaus größere Wirkung auf die Lesemotivation hat als die Herkunft. Andererseits weist der überproportionale Anteil von Migranten unter den Förderschülern auf eine Korrelation von geringer Lesekompetenz und Migrationshintergrund hin. Letztlich muss es hier bei Vermutungen bleiben, so dass Ehlers' Forderung nach weiteren Forschungstätigkeiten zuzustimmen ist. Die mit dieser Studie vorliegenden Resultate bleiben zu vertiefen und zu ergänzen durch weitere

„Studien zur Lesesozialisation von Schülern mit einem Migrationshintergrund [...], die das komplexe Zusammenspiel von externen sozialen Faktoren und internen schulischen Faktoren beim Leseerwerb und in der Lesesozialisation untersuchen. Damit würde der schulischen Praxis eine Basis für Interventionsmaßnahmen geboten mit dem Ziel, Migrantenkindern aus bildungsfernem Milieu zu Lesern zu machen, ihnen über die verschiedenen Texte und Medien Zugang zum Wissen einer Kultur zu öffnen und sie dergestalt zur Partizipation an der Kultur zu befähigen.“
(ebd., S. 29)

Zahlreiche Befunde der vorliegenden Arbeit wie auch anderer Studien deuten darauf hin, dass die besonders leseschwachen Kinder und Jugendlichen durchgehend aus sozialschwachem Milieu stammen. So erscheint es zudem notwendig, dem Verhältnis und möglichen wechselseitigen Bedingtheiten von Förderstatus bzw. besuchter Schulform, Migrationsherkunft und

sozioökonomischen sowie bildungsbezogenem familiären Hintergrund weiter und detaillierter nachzugehen.

Neben der Familie stellt die Schule eine bedeutende Instanz für die Lesesozialisation dar, weswegen mit der vorliegenden Studie ausführliche Daten zur Lektürepraxis und Leseförderung in Schulen mit dem Förderschwerpunkt Lernen erhoben wurden. Dass in mehr als zwei Drittel aller teilnehmenden Klassen im letzten Schuljahr mindestens eine Ganzschrift gelesen wurde, ist zunächst ein erfreuliches Ergebnis. Positiv hervorzuheben ist auch, dass die vorliegende Studie die Kritik Volz', im Deutschunterricht an Förderschulen würden überwiegend „*altersinadäquate Texte*“ (Volz 2005, S. 189) gelesen, nicht bestätigen kann. Ein massives Missverhältnis zwischen dem Schüleralter und dem Alter der ursprünglichen Zielgruppe - und damit eine ungünstige Reaktion auf das geringe Kompetenzniveau der Schüler - zeigte sich hier nur in wenigen Einzelfällen.

In der Forschung wird immer wieder die möglichst enge Ausrichtung der Texte an der Interessenlage der Schüler als Hauptkriterium eines motivationsfördernden Literaturunterrichts genannt (vgl. z. B. Bischof & Heidtmann 2002, S. 30 f.). Zieht man als Kriterium hierfür unter anderem eine Übereinstimmung/Überschneidung von Schul- und Freizeitlektüre heran, so muss für die Förderschulen jedoch Gattermeiers Befund - „*Was jugendliche Schülerinnen und Schüler privat lesen, kommt in der Schule praktisch nicht vor*“ (Gattermaier 2005, S. 366) - bestätigt werden. Die Daten belegen, dass hier keinerlei Überschneidungen existieren. Darüber hinaus zeigt sich, dass das Spektrum der schulischen Lektüre insgesamt begrenzt ist und das riesige Angebot auf dem Buchmarkt offenbar nicht in die Förderschulen vordringt. Dafür sind mehrere Gründe zu vermuten. Zunächst ist davon auszugehen, dass die wenigsten Schulen über das Budget verfügen, jedes Jahr umfassende Neuanschaffungen tätigen zu können. Der Bestand in den meisten Schulbibliotheken muss wohl eher als übersichtlich und nicht auf dem neuesten Stand bezeichnet werden. Hier kann zudem ein weiterer Grund für das Fehlen von Titeln, die die Schüler in der Freizeit bevorzugen, vermutet werden: Von Schulverlagen herausgegebene Romane sind meist wesentlich kostengünstiger als die von anderen Verlagen. Hinzu kommt, dass der Vertrieb als „Schullektüre“ den Kontakt der Schüler mit diesen Titeln in ihrer Freizeit erschwert. Die Häufung einzelner Titel auch über die Jahrgangsstufen hinweg ist zum andern vermutlich schlicht auf die Kosten-Nutzen-Rechnungen vieler Lehrer zurückzuführen: Bieten sie immer wieder dieselbe Lektüre an, sparen sie enorme Vorbereitungszeit. Abermals lässt sich dieser Aspekt auch auf die Nichtbeachtung der Freizeitlektüre übertragen: Zu diesen Titeln existiert kein Begleitmaterial, welches die Lehrer als großen Entscheidungsfaktor bezeichnen.

Wie gezeigt werden konnte, präferieren Lehrer an Schulen mit dem Förderschwerpunkt Lernen vor allem die Ganzschriften aus dem „Verlag an der Ruhr“. Charakteristisch ist für diese Publikationen nicht nur, dass sie von didaktisch aufbereitetem Unterrichtsmaterial begleitet werden. Auch geringer Umfang, große Schrift, Auflockerung durch Bilder und leicht verständliche Sprache zeigen, dass sie speziell auf leseschwache Schüler zugeschnitten sind. Konzeptionell vermeiden diese Bücher viele eben jener formalen Gestaltungsmerkmale, die die befragten Schüler als Lesehemmnisse genannt haben. In den letzten Jahren haben weitere Verlage die Nachfrage nach derartigen Ganzschriften erkannt. Mittlerweile bietet auch Cornelsen mit der „Einfach lesen“-Reihe Titel für leseschwache Schüler an (vgl. www.cornelsen.de), und auch beim Carlsen Verlag finden sich Angebote zur Schullektüre samt passenden Unterrichtsmodellen (vgl. www.carlsen.de).

Fast alle in den genannten Verlagen veröffentlichten Romane sind dem Genre „Problemerzählungen“ zuzuordnen. Mit Themen wie Gewalt, Schuldistanz oder Mobbing decken sie zweifellos den Erfahrungshorizont der Schüler ab und zeugen vom Bemühen der Lehrer, an die Lebenswelt der Schüler anzuknüpfen. Dass Schüler die in den Romanen thematisierten Probleme real erleben, bedeutet jedoch noch nicht, dass sie darüber auch gerne lesen wollen. Dazu beitragen mag auch der pädagogisch-erzieherische Anspruch der Schullektüre. Es ist zumindest in Erwägung zu ziehen, dass der „erhobene Zeigefinger“ doch allzu offensichtlich platziert ist und diese Bücher deswegen nicht in Kanon der Freizeitlektüre anzutreffen sind. Während in der Mittelstufe auch Genres wie „Abenteuer- und Detektivgeschichten“ gewählt werden, ist die einseitige Wahl von Problemerzählungen seitens der Lehrer offensichtlich vor allem ein Phänomen in der Hauptstufe. Neben den Lehrplanvorgaben, die neben den schon genannten Faktoren zu dieser mangelnden Vielfalt beitragen mögen, könnte weiterhin auch ein geringeres Lektüreangebot vermutet werden. Eventuell gibt es kaum Ganzschriften, die altersspezifische Leseinteressen von Jugendlichen aufgreifen, aber dennoch keine für die Förderschüler zu hohe Lesekompetenz erfordern.

Die These der mangelnden Passung zwischen Schullektüre und jugendlichen Leseinteressen stützt der Befund, dass fast jeder fünfte Förderschüler nicht in der Lage war, den Titel des zuletzt im Unterricht gelesenen Buches zu nennen und kaum detaillierte Aussagen zu dessen Inhalt gemacht werden konnten. Schüler mit dem Förderschwerpunkt Lernen scheinen im Deutschunterricht keinen echten, emotionalen Zugang zu Ganzschriften zu finden. Widersprüchlich erscheint deswegen zunächst, dass bei der Bewertung der Klassenlektüre fast drei Viertel der Antwortenden Gefallen an der Buchauswahl bekunden. Es ist aber jedoch davon auszugehen, dass dieser hohe Zustimmungswert durch den Umstand relativiert wird, dass

zahlreiche Fragebögen an dieser Stelle leer blieben. Dies kann durchaus begründet als Folge eines geringen Interesses oder gar als schweigende Ablehnung gewertet werden.

Analog zur Abfrage gemeinsamer Lesegespräche und -aktivitäten im Elternhaus wurden auch Daten zur buchbezogenen Interaktion zwischen Lehrern und Schülern erhoben. Insgesamt sind die Ergebnisse hier wenig erfreulich: Nur knapp jeder zehnte Förderschüler nutzt gemeinsam mit der Klasse regelmäßig die schulinterne Bibliothek oder eine öffentliche Bücherei. Und nur ein knappes Fünftel der befragten Schüler bestätigte, dass ihr Lehrer regelmäßig Informationen über die aktuelle Freizeitlektüre einholt bzw. als Gesprächspartner für den Austausch über privat Gelesenes fungiert. Der dazu widersprüchlich hohe Zustimmungswert für die Frage nach individuellen Leseempfehlungen durch die Lehrer könnte, wie bereits angesprochen, einem Missverständnis geschuldet sein. Neben der Vermutung, dass die befragten Schüler hier Lesehausaufgaben hinzuzählten, ist denkbar, dass die Lehrer zwar Lesetipps geben, diese aber kaum auf fundierten Kenntnissen der Schülerinteressen basieren. Für diese Möglichkeit sprechen zum einen die offenbar kaum stattfindende Anschlusskommunikation sowie die Ergebnisse zum Missverhältnis von Schul- und Freizeitlektüre.

Dem genaueren Einblick sowohl bezüglich der Lektüreintensität und -wahl als auch der Ausprägung der buchbezogenen Kommunikation im Deutschunterricht diene die soziodemographische Ausdifferenzierung der Daten nach Geschlecht, Alter und Herkunft der Schüler. Dabei zeigt sich ein nur leichtes Geschlechtergefälle: Höhere Zustimmung erhält nicht nur das schulische Lektüreangebot, sondern auch das Fach Deutsch mit sämtlichen Teilbereichen insgesamt bei den Förderschülerinnen. Die Unterschiede sind jedoch nicht extrem, und das geschlechtsunspezifische Befundmuster bezüglich lesebezogener Gespräche und Aktivitäten lässt insgesamt den Schluss zu, dass die schulische Leseförderung keine Diskriminierung der Jungen praktiziert. Weitgehend unauffällig sind die Befunde auch nach Herkunft der Schüler.

Auffällig dagegen ist der Vergleich der Werte in den jeweiligen Klassenstufen, die hier quasi analog zur Kategorie „Alter“ fungieren. So zeigt sich etwa, dass Ganzschriftlektüren in der Mittelstufe nahezu ausnahmslos praktiziert wurden, in der Hauptstufe dagegen ein Drittel der Schüler im zurückliegenden Schuljahr mit keinem einzigen Buch in Kontakt kam. Dass dieses Ergebnis angesichts der Lehrplanangaben und der höheren Lesekompetenz älterer Schüler irritiert, wurde bereits angemerkt. Den sich hier zeigenden Trend zum Rückgang des Buchlesens in höheren Klassen bestätigen jedoch auch andere Untersuchungen sowohl für allgemeinbildende Schulen (vgl. z. B. Runge 1997, S. 124) wie auch für Schulen mit dem Förderschwerpunkt Lernen (vgl. Volz 2005, S. 188). Neben der Vermutung, dass die Lehrer

sich aufgrund des pubertären Motivationsschwunds der Schüler zunehmend gegen das Lesen von Ganzschriften entscheiden, findet sich bei Volz ein weiterer plausibler Erklärungsansatz: die These, dass Bücher in höheren Förderschulklassen durch die in den Mittelpunkt rückende Berufsorientierung verdrängt werden.

„Literarische Texte, insbesondere Langformen, erscheinen nicht als Lerngegenstände, die einer solchen Berufsvorbereitung dienlich sein könnten, gehören damit zu denjenigen Unterrichtsgegenständen, die weitgehend in den Hintergrund treten.“
(Volz 2005, S. 188)

Deutliche Unterschiede zeigen sich auch bei der Bewertung lesebezogener Gespräche und Aktivitäten in der Schule. Offenbar herrscht in der Mittelstufe eine deutlicher ausgeprägte Förderkultur als in der Hauptstufe. Das Befundmuster korrespondiert mit dem Ergebnis, wonach in der Mittelstufe mehr Bücher pro Schuljahr gelesen werden. Im Hinblick auf den gravierenden Einbruch der Lesemotivation ab dem 13. Lebensjahr, also im Übergang zwischen Mittel- und Hauptstufe, ist der statistisch belegte Sachverhalt, dass unterstützende Gespräche und Aktivitäten gerade dann fehlen, wenn Heranwachsende sich dem Lesen abwenden, problematisch zu betrachten. Alles in allem nährt die Abnahme an schulischer Förderung in einer auf das Lesen bezogen kritischen Lebensphase den Verdacht, dass sich Lehrkräfte unter dem Eindruck der ungünstigen Voraussetzungen der Lernenden im resignativen Sinne von lesefördernden Maßnahmen abwenden und damit zwangsläufig eine Manifestierung der Lesemüdigkeit in Kauf nehmen. Für weitere Forschungsprojekte auf dem Gebiet ist zu empfehlen, diese Annahme einer genaueren Prüfung zu unterziehen.

Die letzte Skala bezüglich der Lesesozialisation durch die Schule betraf die Lernmotivation im Fach Deutsch. Die Auswertung der Skala zeigt, dass etwa die Hälfte der Schüler mit dem Förderschwerpunkt Lernen den Deutschunterricht als interessant und spaßmachend empfindet. Interessant ist darüber hinaus, dass das Motivationsniveau, sowohl bezogen auf das gesamte Fach als auch überwiegend bezüglich der Teilfelder, in allen Altersstufen überraschend konstant bleibt. Dieser Befund weicht deutlich von den Ergebnissen anderer Studien (vgl. z. B. Richter & Plath 2005, S. 75 und Philipp 2011, S. 50) ab: Dort wird wiederholt ein Motivationsabfall mit steigendem Alter der Schüler konstatiert. Der generelle Einbruch der Lesemotivation mit Beginn der Pubertät hätte eine derartige Rückläufigkeit auch bei den vorliegenden Ergebnissen erwarten lassen. Sucht man nach Antworten auf die berechtigte Frage nach Ursachen für die unerwartet hohe Lernmotivation, ist der Datenbericht der hessischen Schulinspektion von 2009 eine aufschlussreiche Quelle. In der Dimension „Schulkultur“ verzeichnen Schulen für den Förderschwerpunkt Lernen dort überdurchschnittliche Werte.

Besonders hervorgehoben wird das wertschätzende Schüler-Lehrer-Verhältnis – ein schulisches Qualitätsmerkmal, dass die Autoren mit „*einer hohen Anstrengungs- und Lernbereitschaft auf Seiten der Schülerinnen und Schüler*“ (Institut für Qualitätsentwicklung 2009, S. 55) in Verbindung bringen. Ein weiterer Grund könnte der abgeminderte Leistungsgedanke an Förderschulen sein (vgl. Wocken 2007, S. 55 ff.), der sich letztlich in einer bejahenden Haltung zum Schulunterricht niederschlagen dürfte. Während im selektiven Regelschulsystem ein stets präsenter Leistungsvergleich und Leistungsdruck herrscht, können an Schulen mit dem Förderschwerpunkt Lernen die individuellen Stärken und Schwächen der Schüler in größerem Maße berücksichtigt werden. Mehr als das Erreichen strikt festgelegter Lernziele steht hier die individuelle Lernentwicklung im Vordergrund.

Der schulische Deutschunterricht ist zweifellos die lesesozialisatorische Instanz, die sich am gezieltesten pädagogisch beeinflussen lässt. Dass die Schulen am unteren Ende des deutschen Schulsystems, nämlich die Förderschulen, offenbar nicht ausreichend in der Lage ist, ihr Schülerklientel zu kompetenten und motivierten Lesern zu machen, legt eine weitreichende Kritik am Schulsystem und an der Kompetenz und Bereitschaft der Lehrer nahe. Natürlich offenbaren die einseitige und offenbar wenig passgenaue Lektürewahl, die deutliche Abnahme der Leseförderung in höheren Klassen und die geringe Nutzung von Bibliotheken etc. deutliche Schwachstellen in der schulischen Leseförderung von Schülern mit dem Förderschwerpunkt Lernen. Vor allem der Rückgang des Stellenwerts Lesen in der Hauptstufe aber ist es, der mit Besorgnis betrachtet werden muss. Daraus lässt sich aber weniger ein Vorwurf an die Lehrer ableiten als vielmehr bildungspolitische Defizite. Die geringe Berücksichtigung von Ganzschriften im hessischen Lehrplan sowie die dort verankerte Konkurrenz mit anderen Lerninhalten sind kritisch zu betrachten; hier ist eine Überarbeitung zu fordern.

In Abschnitt 4 konnte belegt werden, dass die Schule eine wichtige Instanz hinsichtlich der Ausprägung der Lesemotivation darstellt. Dabei zeigte sich aber auch, dass es ein als interessant bewerteter Deutschunterricht ist, der hier Wirkung entfaltet. Die Schüler mit Förderschwerpunkt Lernen empfinden überwiegend Freude und Spaß an Inhalten und Unterrichtsgeschehen im Fach Deutsch. Der nachweisliche Effekt der Lernmotiviertheit insgesamt auf die intrinsische Motivation zum Lesen, die von allen Faktoren am wirkungsstärksten ist, offenbart deutlich die Bemühungen der Pädagogen, den Bedürfnissen der Schüler Rechnung zu tragen. Aus dem Befund, dass für den Einsatz von Büchern keine Auswirkungen nachweisbar sind, lässt sich jedoch nicht explizit ableiten, welche Wirkung eine passgenauere Lektüreauswahl auf die Lesemotivation von Schülern mit dem Förderschwerpunkt Lernen haben könnte. Man kann davon ausgehen, dass Lektüren, die nicht

nur die Lesekompetenz, sondern ebenso die thematischen Interessen der Schüler berücksichtigen, die Bewertung des Deutschunterrichts insgesamt positiv beeinflussen und damit das Lernengagement anheben. So kann auch abseits der statistischen Nachweisbarkeit zusammengefasst werden, dass ein passendes Angebot seitens der Verlage und das Nutzen dieses Angebotes seitens der Lehrer wünschenswert ist. Bezüglich einer angestrebten Optimierung der Passung von Leseförderangeboten und Schülerinteressen wären auch praxisbegleitende Studien zum motivationalen Effekt von Textlektüren am PC, Tablet, E-Book etc. interessant. Die durchgängig hohe Nutzungsfrequenz elektronischer Medien sowohl bei Jugendlichen allgemein als auch in der spezifischen Untersuchungsgruppe wirft zumindest die Frage auf, ob und ggf. wie eine gezielte Verbindung von Leseförderung und moderner Medientechnologie die Lesemotivation von Schülern mit dem Förderschwerpunkt Lernen günstig beeinflussen könnte.

Zugleich muss betont werden, dass die Ergebnisse für alle Sozialisationsinstanzen im Querschnitt zeigen, dass eine gezielte und pädagogisch intendierte Lese(früh)förderung nur bedingt über den Weg von Kindern und Jugendlichen zum Leser oder Nichtleser entscheidet. Zumindest für die Gruppe der Schüler mit dem Förderschwerpunkt Lernen lässt sich konstatieren, dass es offenbar eher eine individuelle Leseanregungen bereitstellende Umgebung ist, die sich positiv auf die Lesemotivation auswirkt. Im schulischen Kontext wäre das beispielsweise die Einbeziehung der Schüler in die Lektürewahl und Lesesituationen wie freie Lesestunden, die den Schülern ein hohes Maß an Autonomie und Selbstbestimmung ermöglichen. Die aufgeworfene Idee von Leseangeboten im Kontext elektronischer Mediennutzung ließe sich mit einer solchen Autonomie zulassenden Förderkultur ebenfalls verbinden.

Als letzte Sozialisationsinstanz nahm die vorliegende Studie die Peergroups der Schüler mit dem Förderschwerpunkt Lernen in den Blick. Insgesamt ist zu konstatieren, dass die Schüler fast ausnahmslos in feste Freundschaften und ein Großteil zudem in Cliques eingebunden sind, dort aber in sehr geringem Maße auf ein leseförderliches Klima treffen. Nur jeder Vierte bis Fünfte bewertet seine Freunde als buchaffin. Die Werte, bezogen auf die in der Forschung als besonders relevant betonte Anschlusskommunikation, fallen für die Gruppe der Förderschüler sogar noch ungünstiger aus: Regelmäßige Gespräche über Gelesenes, gegenseitige Lektüreempfehlungen oder gar gemeinsame Bibliotheksbesuche oder Leseaktivitäten bestätigt nur rund jeder zehnte Schüler. Nur wenig höher fallen die Werte bezüglich des Informationsaustauschs über die aktuelle Freizeitlektüre aus.

Dass die Peergroup einen wesentlichen Einfluss auf die Lesesozialisation von Heranwachsenden hat, darüber herrscht in der Forschung Einigkeit. Erst 2010 erschien mit Philipps Studie „Lesen empirisch“ jedoch eine ausführliche quantitative Untersuchung dieser Thematik. Die vorliegenden Ergebnisse bestätigen das Gefälle, dass Philipp identifiziert: Die Leseaffinität der Peergroup korreliert in hohem Maße mit der Schulform. Philipp weist nach, dass etwa Gymnasiasten in Cliques mit einem lesefreundlicheren Klima als Real- und Hauptschüler verkehren, wobei sich bei den beiden letztgenannten Schulformen kaum Differenzen zeigen. Trotz der Unterschiede in der Stichprobenszusammensetzung von Philipps Studie und der vorliegenden lassen die durchgängig niedrigeren Werte für die Förderschüler begründet darauf schließen, dass diese bezüglich einer wertschätzenden Haltung gegenüber schriftsprachlichen Medien in der Peergroup in der Reihe ganz hinten stehen. Die Koinzidenz zwischen Schulform und Leseaffinität der Peergroup ist aber weniger auf den Schultyp bzw. den Unterricht an sich zurückzuführen. Vielmehr ist davon auszugehen, dass die Zusammensetzung der Peergroup im Wesentlichen der im Schulalltag entspricht und sich der Freundeskreis damit aus ähnlichem Bildungsmilieu rekrutiert. Auch für die vorliegende Studie kann folglich der von Philipps konstatierte Matthäus-Effekt bestätigt werden: Ungünstige soziokulturelle Bedingungen führen wiederum zu lesefernen Peergroups, während *„die ohnehin privilegierten Gymnasiasten nicht nur zu Hause und in der Schule, sondern auch in ihrer peer group weiter kräftig kulturelles Kapital akkumulieren und so ihren Lesehabitus stabilisieren“* (Philipp 2008, S. 131).

Eine ähnliche Dynamik von Verstärkung und Verhinderung einer Lesekultur unter Gleichaltrigen beinhalten auch die von Garbe et al. (2009) beschriebenen Engels- oder Teufelskreisläufe in Peergroups. Risikobehaftete Schüler - prototypisch männlich mit niedrigem Status im Bildungssystem - verkehrten mit großer Wahrscheinlichkeit mit Gleichaltrigen aus demselben Milieu. In solchen Peer Groups führe die Kulmination der bisherigen Bildungserfahrungen leicht zu einem *„(resignativen) Abwenden von dem Lesen als unerfüllbarer Leistung“* (Garbe et al. 2009, S. 136). Gemeinsame Interessen - in der Pubertät auch und vor allem als Abgrenzung von der Erwachsenenwelt - würden in der Konsequenz folglich in anderen Bereichen gesucht: *„Nicht zu lesen gerät zu einem Weg, in die peer group integriert zu werden und ist Bestandteil der Gruppenidentität“* (ebd.). Der so entstehende Teufelskreis vergrößert und verfestigt schließlich die Leseabstinenz der Kinder und Jugendlichen. Im einem prototypischen Positivfall - Mädchen aus der Mittelschicht und einem hohen Status im Bildungssystem - wirkt die Dynamik genau konträr: Positive Leseerfahrungen in Kindheit und Schulzeit verhindern, dass mit Eintritt der Pubertät der Wert des Lesens

grundsätzlich infrage gestellt wird. Eine Abgrenzung von den Erwachsenen in der Peergroup findet so wahrscheinlich nicht über Leseablehnung, sondern eher über spezifische Lesestoffe statt. Lesen wird also lediglich in ein weiteres soziales Bezugssystem eingebettet. Im Idealfall gibt sich die Peergroup gegenseitige Leseanregungen und bietet Platz für Anschlusskommunikation. „Auf der Individualebene wird die gelebte Gruppennorm fortgesetzt“ (ebd.), resümieren Garbe et al. die positive Auswirkung auf die individuelle Lesesozialisation in einem solchen Engelskreislauf.

Während der vorliegende Subgruppenvergleich keine nennenswerten Unterschiede nach Migrationshintergrund und altersgebunden nur eine leichte abnehmende Tendenz zeigt, ist dem von Garbe et al. konstatierten Faktor „Geschlecht“ bei den Förderschülern eindeutig Gewicht beizumessen. Auch wenn die Förderschülerinnen anhand der vorliegenden Ergebnisse mitnichten als prototypische Positivfälle beschrieben werden können, so lässt sich der beschriebene Teufelskreis tatsächlich vor allem für die männlichen Förderschüler geltend machen: Mehr als 90 Prozent der befragten Jungen erklärten, dass das Thema Lesen in ihrer Peergroup keine Rolle spielt. Die Zusammenschau der eigenen Ergebnisse und bisheriger Forschungserkenntnisse ermöglicht damit die fundierte Feststellung, dass von allen Kindern und Jugendlichen männliche Schüler mit dem Förderschwerpunkt Lernen in den lesedistanziertesten Cliques verkehren und damit in Bezug auf den Lesesozialisationsfaktor „Peergroup“ auf die ungünstigsten Voraussetzungen treffen.

Die Regressionsanalyse zeigte, dass die buchbezogene Einstellung innerhalb ihrer Peergroup einen nachweisbaren Effekt auf Lesemotivation der Schüler mit dem Förderschwerpunkt Lernen besitzt. Dass diese Schülergruppe in großer Mehrheit in wenig leseaffinen Freundeskreisen verkehrt, muss also als deutlich ungünstige Sozialisationsbedingung bewertet werden. Ein konkreter Handlungsansatz muss hier dennoch ausbleiben, da diese Sozialisationsinstanz nur bedingt und über Umwege pädagogisch beeinflussbar ist. Zu denken wäre hier aber beispielsweise an eine Stärkung der Buchkultur und der lesebezogenen Aktivitäten in Jugendclubs oder eine gezielte und ansprechende Platzierung von Buchwerbung in sozialen Medien. Interessant wäre es zudem zu untersuchen, ob die bundesweit vorangetriebene Inkludierung von Schülern mit dem Förderschwerpunkt Lernen in Regelschulen zu einer Durchmischung der Peergroups führt. Der Kontakt zu Gleichaltrigen aus sozioökonomisch besser gestellten bzw. bildungsnäheren Milieus könnte, so ist zu mutmaßen, einen positiven Effekt auf die Lesemotivation der Förderschüler haben. Ob solche Tendenzen erkennbar und gegebenenfalls Auswirkungen nachweisbar sind, muss als Fragestellung aber zukünftigen Studien überlassen werden.

Die Ausführungen in Kapitel 2.1 betonten die die bisherige Randständigkeit dieser Schülergruppe als Objekte des Forschungsinteresses und unterstrichen diesbezüglichen Nachholbedarf. Die vorliegende Studie ermöglichte wichtige und detaillierte Einblicke in die Lesesozialisation von Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Förderschwerpunkt Lernen. Ein weiteres Anliegen der Arbeit ist es, aus den gewonnen Erkenntnissen Maßnahmen zur gezielten Leseförderung bei Schülern mit dem Förderschwerpunkt Lernen initiieren zu können. Bei einem solchen Vorhaben ist jedoch stets Vorsicht geboten, da Wissenschaft und Praxis nicht gleichgesetzt werden dürfen. Eine Umsetzung der Forschungsergebnisse in konkrete Fördermaßnahmen kann letztlich nur in enger interdisziplinärer Zusammenarbeit von Literatur- und Sprachwissenschaftlern,(Sonder-)pädagogen und Psychologen erfolgen. Nichtsdestotrotz konnten auf Basis der vorliegenden Resultate begründet Impulse und Anregungen formuliert werden.

Die Hoffnung, dass eine passgenaue und umfassende Leseförderung alle Kinder und Jugendlichen zu gleichermaßen begeisterten und kompetenten Lesern machen könnte, muss dennoch eine Illusion bleiben. Die nachweisliche Auswirkung von Individualmerkmalen wie Alter und Geschlecht lässt sich nicht „wegfördern“. Besonders in Bezug auf die Schüler mit dem Förderschwerpunkt Lernen wäre es zudem vermessen, würde man die Nivellierbarkeit kognitiver Grundvoraussetzungen behaupten. Schüler mit dem Förderschwerpunkt Lernen, egal welche Förderung sie erhalten und welche Schule sie besuchen, werden kaum zu gleichermaßen kompetenten Lesern werden können wie Gymnasiasten. Andererseits ist deutlich bestätigt worden, dass diese Schülergruppe durchgängig wenig günstigen Umweltbedingungen ausgesetzt ist, was Wockens Befund der „*sozialen Bedingungen von Lernbehinderung*“ erhärtet. Daraus folgend lässt sich beispielsweise auch einmal mehr die Wichtigkeit einer frühkindlichen Sprachförderung und Heranführung an die Schriftkultur unterstreichen. Wenngleich die familiäre Lesesozialisation offensichtlich keinen so starken Effekt auf die individuelle Lesemotivation im Schulalter besitzt wie anzunehmen war, so weisen die geringe Lesekompetenz und die geringe Lesemotivation von Förderschülern und ihre buchbezogene Enkulturation im häuslichen Umfeld doch darauf hin, dass ein geringer sozioökonomischer Status eine ungünstige Ausgangslage für eine Entwicklung zum habituellen, freudigen und kompetenten Leser darstellt. Andersherum lässt der nachgewiesene starke Effekt eines anregenden und motivierenden Deutschunterrichts begründet vermuten, dass eine kindgerechte und vielfältige Förderung der Sprach- und Lesekultur schon vor Schuleintritt Weichen zu stellen vermag und langfristig positiv auf die Lesemotivation wirkt. Die Datenauswertung zeigt eindeutig, dass es zuvorderst ein defizitorientiertes Selbstbild ist,

das die Lesemotivation der befragten Förderschüler hemmt. Bei der Suche nach Wegen, um die daraus resultierende Negativspirale aufzuhalten und Verfestigungstendenzen entgegenzuwirken, sollte also in möglichst frühen Jahren angesetzt werden.

Letztlich muss es darum gehen, eine besonders gefährdete Gruppe von Kindern und Jugendlichen, die ohnehin schon am Rand der Gesellschaft stehen, nicht noch weiter aus dem Blick zu verlieren. Forschung und Bildungspolitik müssen für das Potenzial und das Recht dieser Schüler auf eine Teilhabe an der Wissensgesellschaft sensibilisiert werden. Die vorliegende Arbeit hat die Notwendigkeit verstärkter Förderung belegt und gleichzeitig Ansatzpunkte für eben diese zur Diskussion stellen können.

Als Abschluss bleibt der Wunsch zu formulieren, in weiteren Studien die Resultate zu den Schülern an hessischen Schulen für den Förderschwerpunkt Lernen mit solchen aus Förderschulen in anderen Bundesländern bzw. bundesweit abzugleichen. Von großem Interesse wäre auch ein Vergleich von Schülern mit Förderbedarf im Förderschwerpunkt Lernen an Förderzentren einerseits und an inklusiven Schulen andererseits. Eine solche vergleichende Studie ist aufgrund der komplexen Stichprobenzusammenstellung zweifelsfrei enorm aufwendig. Sie versprache jedoch auch weitere, aufschlussreiche Resultate bezüglich möglicher Auswirkungen verschiedener schulischer Sozialisationsbedingungen auf die Lesemotivation der untersuchten Schülergruppe. Auch auf speziell auf diese Schüler bezogene Längsschnittstudien ist in Zukunft zu hoffen. Wichtige Weichenstellungen in der biographischen Entwicklung der Lesemotivation von Schülern mit dem Förderschwerpunkt Lernen ließen sich so möglicherweise noch genauer identifizieren.

7. Literaturverzeichnis

Artelt, Cordula et al. (2001): Lesekompetenz: Testkonzeption und Ergebnisse. In: Baumert, Jürgen et al. (Hrsg.): PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen: Leske + Budrich, S. 69-137.

Aschoff, Stefanie & Voigt, Ulrich (2006): Das Freizeitverhalten von Schülerinnen und Schülern mit dem Förderschwerpunkt Lernen und emotionale und soziale Entwicklung in der Selbst- und Fremdwahrnehmung. In: Zeitschrift für Heilpädagogik, Jg. 56, Heft 3, S. 88-93.

Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus (2012): Rahmenlehrplan für den Förderschwerpunkt Lernen. München. Online verfügbar unter: <https://www.isb.bayern.de/foerderschulen/uebersicht/rahmenlehrplan-lernen-mehr/>, Zugriff am 11.11.2015.

Baumert, Jürgen & Schümer, Gundel (2001a): Familiäre Lebensverhältnisse, Bildungsbeteiligung und Kompetenzerwerb. In: Baumert, Jürgen et al. (Hrsg.): PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen: Leske + Budrich, S. 323-407.

Baumert, Jürgen & Schümer, Gundel (2001b): Schulformen als selektionsbedingte Lernmilieus. In: Baumert, Jürgen et al. (Hrsg.): PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen: Leske + Budrich, S. 454-467.

Baumert, Jürgen et al. (2001): PISA 2000: Untersuchungsgegenstand, theoretische Grundlagen und Durchführung der Studie. In: Baumert, Jürgen et al. (Hrsg.): PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen: Leske + Budrich, S. 15-68.

Bischof, Ulrike & Heidtmann, Horst (2002): Lesen Jungen ander(e)s als Mädchen? Untersuchungen zu Leseinteressen und Lektüregatifikationen. In: Medien praktisch, Jg. 28, Heft 2, S. 27-32.

Bonfadelli, Heinz et al. (1993): Leseerfahrungen und Lesekarrieren. Lesesozialisation (Band 2). Gütersloh: Verlag Bertelsmann Stiftung.

Bonfadelli, Heinz (2008): Bildung entscheidend für die Bindung ans Buch. Migration und Lesen. In: Stiftung Lesen (Hrsg.): Lesen in Deutschland 2008. Eine Studie der Stiftung Lesen. Mainz, S. 18-23.

Börsenverein des Deutschen Buchhandels (2007): Kinder- und Jugendbücher. Marktpotential, Käuferstrukturen und Präferenzen unterschiedlicher Lebenswelten. Online verfügbar unter: <http://www.boersenverein.de/sixcms/media.php/976/Kinder-und%20Jugendb%C3%BCher%20final.pdf>, Zugriff am 11.11.2015.

Bos, Wilfried; Lankes, Eva-Maria; Prenzel, Manfred; Schwippert, Knut; Valtin, Renate; Voss, Andreas & Walther Gerd (Hrsg.) (2005): IGLU. Skalenhandbuch zur Dokumentation der Erhebungsinstrumente. Münster: Waxmann.

Bos, Wilfried et al. (2007): Die Koppelung von sozialer Herkunft und Schülerleistung im internationalen Vergleich. In: Bos, Wilfried et al. (Hrsg.): IGLU 2006. Lesekompetenz von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich. Münster: Waxmann, S. 225-247.

Deneke, Sandra (2006): Konstruktionen über Schriftsprache und Schriftsprachlernen – Eine qualitative Analyse bei Schülern im Förderschwerpunkt Lernen. Dissertation an der Universität Hannover.

Online verfügbar unter: <http://edok01.tib.uni-hannover.de/edoks/e01dh06/516544462.pdf>, Zugriff am 11.11.2015.

Drechsel, Barbara & Artelt, Cordula (2007): Lesekompetenz. In: Prenzel, Manfred et al. (Hrsg.): PISA '06. Die Ergebnisse der dritten internationalen Vergleichsstudie. Münster: Waxmann, S. 225-247.

Ehlers, Swantje (2008): Die Mächtigkeit sozialer Faktoren. MigrantInnen und Leseverhalten. In: Stiftung Lesen (Hrsg.): Lesen in Deutschland 2008. Eine Studie der Stiftung Lesen. Mainz, S. 24-29.

Ennemoser, Marco (2008): Zeitbudget und Mediennutzung. In: Schneider, Wolfgang & Hasselhorn, Marcus (Hrsg.): Handbuch der Psychologie, Bd. 10: Pädagogische Psychologie. Göttingen: Hogrefe, S. 291-302.

Fried, Lilian & Voss, Andreas (2010): Der vorschulische Bereich im internationalen und nationalen Vergleich. In: Bos, Wilfried et al. (Hrsg.): IGLU 2006 - die Grundschule auf dem Prüfstand. Vertiefende Analysen zu Rahmenbedingungen schulischen Lernens. Münster: Waxmann, S. 165-195.

Funke, Gesinde (2006): Wie Sonderschüler fernsehen. Das Fernsehen im Alltag von lernbehinderten Jugendlichen und Schülern mit Erziehungsschwierigkeiten. Eine repräsentative Studie für NRW. Marburg: Tectum Verlag.

Garbe, Christine et al. (2009): Lesesozialisation. Ein Arbeitsbuch für Lehramtsstudierende. Paderborn: Schöningh.

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

Institut für Qualitätsentwicklung (Hrsg.) (2009): Ergebnisse der Schulinspektion in Hessen. Berichtszeitraum: Schuljahr 2008/2009. Online verfügbar unter: https://la.hessen.de/irj/IQ_Internet?rid=HKM_15/IQ_Internet/nav/9b6/9b60ad3d-915a-a21f-012f-31e2389e4818%26_ic_uCon=06e70949-f5bd-3021-f3ef-ef91921321b2.htm&uid=9b60ad3d-915a-a21f-012f-31e2389e4818, Zugriff am 11.11.2015.

Hessisches Kultusministerium (2009): Lehrplan Deutsch. Schule für Lernhilfe.

Online verfügbar unter:

https://verwaltung.hessen.de/irj/HKM_Internet?cid=e2598d60f412e9b867a10abf766d11c4, Zugriff am 11.11.2015.

Hessisches Landesamt für Statistik (2008): Verzeichnis der allgemeinbildenden Schulen in Hessen 2008. Schulen nach Schulformen. Wiesbaden.

Hessisches Landesamt für Statistik, unveröffentlichte Daten

Harmgarth, Friederike (Hrsg.) (1997): Lesegewohnheiten – Lesekarrieren. Schülerbefragung im Projekt „Öffentliche Bibliothek und Schule – neue Formen der Partnerschaft“. Gütersloh: Verlag Bertelsmann Stiftung.

Hurrelmann, Bettina et al. (1993): Leseklima in der Familie. Lesesozialisation (Band 1). Gütersloh: Verlag Bertelsmann Stiftung.

Hurrelmann, Bettina (2004): Sozialisation der Lesekompetenz. In: Artelt, Cordula et al. (Hrsg.): Struktur, Entwicklung und Förderung von Lesekompetenz. Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 37-60.

Hurrelmann, Klaus (2002): Einführung in die Sozialisationstheorie. 8., überarb. Aufl., Weinheim: Beltz.

Koch, Katja (2004): Die soziale Lage der Familien von Förderschülern – Ergebnisse einer empirischen Studie. Teil II: Sozialisationsbedingungen in Familien von Förderschülern. In: Sonderpädagogische Förderung, Jg. 49, Heft 2, S. 411-428.

Kultusministerkonferenz (2008): Sonderpädagogische Förderung in Schulen 1999 bis 2008. Online verfügbar unter:
http://www.kmk.org/fileadmin/pdf/Statistik/Dokumentationen/Dok_189_SoPaeFoe_2008.pdf, Zugriff am 11.11.2015.

Kunter, Mareike; Schümer, Gundel; Artelt, Cordula; Baumert, Jürgen; Klieme, Eckkhard; Neubrand, Michael; Prenzel, Manfred; Schiefele, Ulrich; Schneider, Wolfgang; Stanat, Petra; Tillmann, Klaus-Jürgen & Weiß, Manfred (Hrsg.) (2002): PISA 2000. Dokumentation der Erhebungsinstrumente. Berlin: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung.

McElvany, Nele (2008): Förderung von Lesekompetenz im Kontext der Familie. Münster: Waxmann.

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

Möller, Jens & Bonerad, Eva-Marie (2007): Fragebogen zur habituellen Lesemotivation. In: Psychologie in Erziehung und Unterricht, Jg. 54, Heft 4, S. 259-267.

OECD (2007): Schulleistungen im internationalen Vergleich: Naturwissenschaftliche Kompetenzen für die Welt von morgen. Online verfügbar unter: <http://www.oecd.org/pisa/39728657.pdf>, Zugriff am 11.11.2015.

Philipp, Maik (2008): Lesen, wenn anderes und andere wichtiger werden. Empirische Erkundungen zur Leseorientierung in der peer group bei Kindern aus fünften Klassen. Hamburg: Lit Verlag.

Philipp, Maik (2010): Lesen empirisch. Eine Längsschnittstudie zur Bedeutung von peer groups für Lesemotivation und -verhalten. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

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

Pfaff-Rüdig, Senta (2011): Lesemotivation und Lesestrategien. Der subjektive Sinn des Bücherlesens für 10- bis 14-Jährige. Berlin: Lit Verlag.

Ramm, Gesa; Prenzel, Manfred; Baumert, Jürgen; Blum, Werner; Lehmann, Reiner; Leutner, Detlev; Neubrand, Michael; Pekrun, Reinhard; Rolff, Hans Günter; Rost, Jürgen & Schiefele, Ulrich (Hrsg.) (2005): PISA 2003. Dokumentation der Erhebungsinstrumente. Münster: Waxmann.

Richter, Karin & Plath, Monika (2005): Lesemotivation in der Grundschule. Empirische Befunde und Modelle für den Unterricht. Weinheim/München: Juventa Verlag.

Rosebrock, Cornelia (2003): Literale Sozialisation und Schule. In: Fritz, Karsten et al. (Hrsg.): Mediensozialisation. Pädagogische Perspektiven des Aufwachsens in Medienwelten. Opladen: Leske + Budrich, S. 117-132.

Runge, Gabriele (1997): Lesesozialisation in der Schule: Untersuchungen zum Einsatz von Kinder- und Jugendliteratur im Unterricht. Würzburg: Königshausen & Neumann.

Schaffner, Ellen (2009): Effekte kognitiver und motivationaler Effekte auf das Verstehen und Lernen von Texten. Online verfügbar unter: http://www.edocs.fu-berlin.de/diss/servlets/MCRFileNodeServlet/FUDISS_derivate_000000006738/Schaffner_Effekte_habitueeller_Lesemotivation_II.pdf, Zugriff am 11.11.2015.

Schwippert, Knut; Hornberg, Sabine & Goy, Martin (2008): Lesekompetenz von Kindern mit Migrationshintergrund im nationalen Vergleich. In: Bos, Wilfried et al. (Hrsg.): IGLU 2006. Lesekompetenz von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich. Münster: Waxmann, S. 111-125.

Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport Berlin; Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg (2005): Rahmenlehrplan für Schülerinnen und Schüler mit dem sonderpädagogischen Förderschwerpunkt Lernen. Berlin.

Online verfügbar unter: https://www.berlin.de/imperia/md/content/sen-bildung/schulorganisation/lehrplaene/rahmenplan_foerder.pdf, Zugriff am 16.09.2015.

Spinner, Kaspar H. (2004): Lesekompetenz in der Schule. In: Schiefele, Ulrich et al. (Hrsg.): Struktur, Entwicklung und Förderung von Lesekompetenz. Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 125-138.

Stanat, Petra & Kunter, Mareike (2001): Geschlechterunterschiede in Basiskompetenzen. In: Baumert, Jürgen et al. (Hrsg.): PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen: Leske + Budrich, S. 258-269.

Stanat, Petra & Schneider, Wolfgang (2004): Schwache Leser unter 15-jährigen Schülerinnen und Schülern in Deutschland. In: Schiefele, Ulrich et al. (Hrsg.): Struktur, Entwicklung und

Förderung von Lesekompetenz. Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 243-273.

Tillmann, Klaus-Jürgen & Meier, Ulrich (2001): Schule, Familie und Freunde – Erfahrungen von Schülerinnen und Schülern in Deutschland. In: Baumert, Jürgen et al. (Hrsg.): PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen: Leske + Budrich, S. 458-509.

Volz, Steffen (2005): Literaturerwerb im „Bildungskeller“. Befunde zur literarischen Sozialisation und zu literarischen Kompetenzen bildungsferner Jugendlicher. Online verfügbar unter: <http://archiv.ub.uni-heidelberg.de/volltextserver/6215/>, Zugriff am 11.11.2015.

Vorderer, Peter & Klimmt, Christoph (2002): Lesekompetenz im medialen Spannungsfeld von Informations- und Unterhaltungsangeboten. In: Groeben, Norbert & Hurrelmann, Bettina (Hrsg.): Lesekompetenz. Bedingungen, Dimensionen, Funktionen. Weinheim/München: Juventa Verlag, S. 215-235.

Walter, Oliver & Taskinen, Päivi (2007): Kompetenzen und bildungsrelevante Einstellungen von Jugendlichen mit Migrationshintergrund in Deutschland: Ein Vergleich mit ausgewählten OECD-Staaten. In: Prenzel, Manfred et al. (Hrsg.): PISA `06. Die Ergebnisse der dritten internationalen Vergleichsstudie. Münster: Waxmann, S. 337-366.

Werning, Rolf & Lütje-Klose, Birgit (2006): Einführung in die Pädagogik bei Lernbeeinträchtigungen. 2., überarbeitete Aufl., München/Basel: Ernst Reinhardt.

Wocken, Hans (2000): Leistung, Intelligenz und Sozillage von Schülern mit Lernbehinderungen. Vergleichende Untersuchungen an Förderschulen in Hamburg. In: Zeitschrift für Heilpädagogik, Jg. 51, Heft 12, S. 492-503.

Wocken, Hans (2005): Andere Länder, andere Schüler? Vergleichende Untersuchungen von Förderschülern in den Bundesländern Brandenburg, Hamburg und Niedersachsen. Online verfügbar unter: <http://bidok.uibk.ac.at/download/wocken-forschungsbericht.pdf>, Zugriff am 11.11.2015.

Wocken, Hans (2007): Fördert Förderschule? Eine empirische Rundreise durch Schulen für „optimale Förderung“. In: Demmer-Dieckmann, Irene & Textor, Annette (Hrsg.): Integrationsforschung und Bildungspolitik im Dialog. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 35-60.

Wollscheid, Sabine (2008): Lesesozialisation in der Familie. Eine Zeitbudgetanalyse zu Lesegewohnheiten. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Internetquellen:

<http://www.cornelsen.de/lehrkraefte/reihe/r-4197/ra-6491/titel>, Zugriff am 11.11.2015.

<https://www.carlsen.de/lehrer/klassenlektuere>, Zugriff am 11.11.2015.

Anhang

1) Bist du ein Mädchen oder ein Junge?

Junge

Mädchen

2) Wann bist du geboren?

____ _
Tag Monat Jahr

3) In welcher Klasse bist du?

Klasse: _____

4) In welchem Land bist du geboren?

Deutschland

woanders, und zwar: _____

weiß ich nicht

5) In welchem Land sind deine Eltern geboren?

Meine Mutter

Deutschland

woanders, und zwar: _____

weiß ich nicht

Mein Vater

Deutschland

woanders, und zwar: _____

weiß ich nicht

6) Welche Sprache sprichst du normalerweise zu Hause?

nur Deutsch

nur eine andere Sprache: _____

Deutsch und ein andere Sprache: _____

7) Wie sehr stimmst du folgenden Aussagen zu?

	stimmt gar nicht	stimmt ein wenig	stimmt fast	stimmt sehr
Es macht mir Spaß, Bücher zu lesen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Lesen gehört zu meinen Lieblingsbeschäftigungen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich lese gerne zu Hause.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich finde Lesen interessant.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Wenn ich genügend Zeit hätte, würde ich noch mehr lesen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

8) Wie gut liest du? Gib an, wie sehr du jeder der folgenden Aussagen zustimmst.

	stimmt gar nicht	stimmt ein wenig	stimmt fast	stimmt sehr
Lesen fällt mir sehr leicht.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich kann Texte sehr gut und schnell verstehen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich kann gut laut vorlesen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich kann besser lesen als meine Mitschüler.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

9) Wie viel Zeit verbringst du normalerweise jeden Tag damit, zu deinem Vergnügen zu lesen?

- Ich lese nicht zum Vergnügen.
- bis zu 15 Minuten täglich
- zwischen 15 und 30 Minuten täglich
- mehr als 30 Minuten täglich

10) Wie viele Bücher hast du im letzten Jahr in Deiner Freizeit zum Vergnügen gelesen?

- Ich lese nie Bücher zum Vergnügen.
- 1 Buch
- 2 Bücher
- mehr als 3 Bücher

11) Was gefällt dir am Lesen besonders gut?



Schreib auf!

12) Aus welchen Gründen fällt es dir manchmal schwer zu lesen?



Schreib auf!

13) Wie viele Bücher hast du ungefähr in deinem Zimmer?

- keine
- 1 bis 5
- 6 bis 10
- mehr als 10

14) Hast du eine Lieblingszeitschrift oder einen Lieblingscomic? (*Du kannst auch mehrere nennen!*)

- nein
- ja, und zwar:

Titel: _____

15) Hast du ein Lieblingsbuch? (Du kannst auch mehrere nennen!)

nein

ja, und zwar:

Titel: _____

Autor: _____

16) Wie sehr stimmst du folgenden Aussagen zu?

	stimmt gar nicht	stimmt ein wenig	stimmt fast	stimmt sehr
Meine Eltern lesen in ihrer Freizeit viel.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Meinen Eltern macht es Spaß, Bücher zu lesen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

17) Wie oft kommt es vor, dass deine Eltern...

	nie	ein paar Mal im Jahr	ein paar Mal im Monat	mehrmals in der Woche
...sich mit dir über Bücher unterhalten?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
...dir Sachen zum Lesen schenken oder empfehlen?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
...dich fragen, was du gerade liest?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
...sich mit dir zum gemeinsamen Lesen treffen?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

18) Wie oft haben deine Eltern, als du noch kleiner warst, folgende Sachen mit dir gemacht?

	nie	selten	oft	sehr oft
Bücher vorgelesen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Geschichten und Märchen erzählt	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

19) Wie viele Bücher habt ihr zu Hause?

- 0 bis 20
- 21 bis 50
- 51 bis 100
- mehr als 100

20) Wie sehr stimmst du folgenden Aussagen zu?

	stimmt gar nicht	stimmt ein wenig	stimmt fast	stimmt sehr
Der Deutschunterricht macht mir Spaß.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Mich interessiert das, was wir im Deutschunterricht machen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

21a) Habt ihr in diesem Schuljahr im Deutschunterricht schon ein ganzes Buch gelesen?

- nein
- ja

21b) Wenn ja, dann trage bitte den Titel des Buches ein und gib an, ob es dir gefallen hat.

Titel:

hat mir nicht
gefallen

hat mir
gefallen

22) Wie oft kommt es vor, dass dein Deutschlehrer...

	nie	ein paar Mal im Jahr	ein paar Mal im Monat	mehrmals in der Woche
....mit euch in die Bibliothek oder Schulbibliothek geht?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
...dir Texte empfiehlt, die du unbedingt zu Hause lesen solltest?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
...dich fragt, was Du in Deiner Freizeit gerne liest?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
...sich mit dir über Texte unterhält, die du zu Hause liest?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

23) Im Deutschunterricht macht ihr Verschiedenes. Wie sehr magst du das?

	gar nicht gerne	nicht so gerne	gerne	sehr gerne
Lernen, wie man richtig schreibt (Rechtschreiben)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Lernen, wie man Texte schreibt (Aufsatzunterricht)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Texte lesen und besprechen (Leseunterricht)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Lernen, wie unsere Sprache aufgebaut ist (Grammatikunterricht)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

24) Hast du einen besten Freund oder eine beste Freundin?

- nein
- ja

25) Gehörst du einer Freundesgruppe an?

- nein
- ja, zur Gruppe gehören nur Mädchen
- ja, zur Gruppe gehören nur Jungen
- ja, zur Gruppe gehören Mädchen und Jungen

26) Wie sehr stimmst du folgenden Aussagen zu?

	stimmt gar nicht	stimmt ein wenig	stimmt fast	stimmt sehr
Meine Freunde lesen in ihrer Freizeit viel.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Meinen Freunden macht es Spaß, Bücher zu lesen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

27) Wie oft kommt es vor, dass deine Freunde...

	nie	ein paar Mal im Jahr	ein paar Mal im Monat	mehrmals in der Woche
...sich mit dir über Bücher unterhalten?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... mit dir in die Bibliothek oder Schulbibliothek gehen?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
...dir Sachen zum Lesen empfehlen?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
...dich fragen, was du gerade liest?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
...sich mit dir zum gemeinsamen Lesen treffen?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

28) Bist du Mitglied in einer Bibliothek oder Schulbibliothek?

nein

ja

29) Wie oft leihst du dir die folgenden Dinge in der Bibliothek oder Schulbibliothek aus?

	nie	ein paar Mal im Jahr	etwa einmal im Monat	mehrmals im Monat
Zeitschriften und Comics	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Musik-CDs, DVDs und Hörkassetten	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Bücher	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Spiele (z.B. Monopoly)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Ich leihe andere Dinge aus:



Schreib auf!

—

30) Welche der folgenden Sachen gibt es bei euch zu Hause?

	Ja	Nein
Fernseher	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Computer	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Internet	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Spielkonsole (z.B. Playstation)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

31) Welche der folgenden Sachen befinden sich in deinem Zimmer?

	Ja	Nein
Fernseher	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Computer	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Internet	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Spielkonsole (z.B. Playstation)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

32) Welche der folgenden Sachen gehören dir?

	ja	nein
MP3-Player oder iPod	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Handy	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

33) Wie lange schaust du an einem normalen Tag fern?

- bis zu 1 Stunde
- 1 bis 3 Stunden
- 3 bis 5 Stunden
- 5 Stunden und mehr

34) Wie oft benutzt du einen Computer?

- nie
- ein paar Mal im Monat
- mehrmals in der Woche
- fast täglich

35) Wie oft benutzt du einen Computer für die folgenden Dinge?

	nie	ein paar Mal im Monat	mehrmals in der Woche	fast täglich
im Internet zum Vergnügen surfen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Computerspiele spielen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Texte schreiben	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
zum Arbeiten für die Schule (z.B. Hausaufgaben)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Am Computer mache ich noch andere Dinge:



Schreib auf!

36) Wie oft tust du diese Dinge im Internet?

	nie	ein paar Mal im Monat	mehrmals in der Woche	fast täglich
E-Mails schreiben und lesen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Musik und Videos anschauen oder downloaden	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Informationen suchen für Schule und Freizeit	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Chatten	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Im Internet mache ich noch andere Dinge:



Schreib auf!

Eidesstaatliche Erklärung

Ich erkläre: Ich habe die vorgelegte Dissertation selbständig, ohne unerlaubte fremde Hilfe und nur mit den Hilfen angefertigt, die ich in der Dissertation angegeben habe. Alle Textstellen, die wörtlich oder sinngemäß aus veröffentlichten Schriften entnommen sind, und alle Angaben, die auf mündlichen Auskünften beruhen, sind als solche kenntlich gemacht. Bei den von mir durchgeführten und in der Dissertation erwähnten Untersuchungen habe ich die Grundsätze guter wissenschaftlicher Praxis, wie sie in der „Satzung der Justus-Liebig-Universität Gießen zur Sicherung guter wissenschaftlicher Praxis“ niedergelegt sind, eingehalten.
