

Eva Kaufmann

Die Lesekrise zu Beginn der Pubertät

Ursachen der Lesekrise und ihre Manifestationen
bei Jugendlichen mit Deutsch als Zweitsprache



francke |
VERLAG

Die Lesekrise zu Beginn der Pubertät

Eva Kaufmann

Die Lese Krise zu Beginn der Pubertät

Ursachen der Lese Krise und ihre Manifestationen
bei Jugendlichen mit Deutsch als Zweitsprache

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.dnb.de> abrufbar.

Umschlagabbildung: © 2015 Eva Kaufmann, Ligist

Gefördert mit freundlicher Unterstützung der Österreichischen Forschungsgemeinschaft Wien.

© 2015 · Narr Francke Attempto Verlag GmbH + Co. KG
Dischingerweg 5 · D-72070 Tübingen

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlages unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.
Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem und säurefreiem Werkdruckpapier.

Internet: www.francke.de
E-Mail: info@francke.de

Druck und Bindung: docupoint GmbH, Magdeburg
Printed in Germany

ISBN 978-3-7720-8560-4

Viviamo comodi dentro alle nostre virgolette
Ma il mondo è molto più grande, più grande di così
Se uno ha imparato a contare fino a sette
Vuol mica dire che l'otto non possa esserci...
(Lorenzo Cherubini, Jovanotti)

Danksagung

Mein herzlichster Dank gilt allen, die zum Gelingen dieser Dissertation und zu ihrer Veröffentlichung beigetragen haben.

Allen voran möchte ich meinen Betreuern Univ.-Prof. Mag. Dr. phil. Sabine Schmölder-Eibinger und O. Univ.-Prof. Dr. phil. Paul Portmann-Tselikas danken, die mich in vielerlei Hinsicht bestärkt und motiviert, und mich bei Problemen aller Art immer unterstützt haben.

Ein großes Dankeschön geht an alle SchülerInnen, die dazu bereit waren, bei der Fragebogenuntersuchung mitzumachen und die sich die Zeit genommen haben, mit mir über ihre Lesegewohnheiten zu sprechen. Ohne sie wäre diese Arbeit nicht möglich gewesen.

Danke an meine SchülerInnen Tara Ivancic, Julia Setznagel, Lukas Steingger und Nicole Weinrauch, die sich mit großer Begeisterung als fotogene Modelle für das Titelblatt zu Verfügung gestellt haben.

Dank sagen möchte ich auch an die drei Grazer Schulen, die es mir ermöglicht haben, den empirischen Teil dieser Arbeit unter ihrer Obhut durchzuführen und die mich sehr herzlich aufgenommen haben, allen voran Mag. Anna Grigoriadis und Prof. Mag. Eva Ponsold.

Großer Dank gebührt Mag. Bernhard Weninger für die gute Zusammenarbeit bei der Suche nach Kooperationsschulen und bei der Durchführung der Fragebogenuntersuchung. Herzlichen Dank auch an Dr. Sarah Mercer für die vielen Tricks und Anregungen für die Durchführung der Interviews.

Danke an meinen Lektor Tillman Bub für die stetige Unterstützung und Hilfestellung in sämtlichen Belangen im Zuge der Veröffentlichung.

Außerdem möchte ich mich bei all jenen bedanken, für die stete Bekräftigung und Motivation eine Selbstverständlichkeit waren: Danke an Mag. Sandra Kaiser, Mag. Susanne Ehss und Mag. Dorrit Jauk, MA für die vielen, vielen Anstöße zur Überarbeitung, den Erfahrungsaustausch und das hilfreiche Feedback. Danke für eure Unterstützung und Begeisterung im Prozess der Veröffentlichung.

Vielen Dank an Mag. Makbule Cetin und DI (FH) Amela Supukovic und ihre Familien für die große Hilfe, vor allem während der Anfangsphase der Entstehung dieser Arbeit.

Ein besonderer Dank gilt meinen Eltern, die mich während meiner gesamten Studienzzeit stets tatkräftig unterstützen und immer hinter mir stehen. Ohne euch wäre ich nie so weit gekommen.

Ein spezielles Dankeschön möchte ich meinem Herzenspartner Stephan aussprechen. Danke dafür, dass du mich an den dunkelsten Arbeitstagen von der Lektüre, dem Statistikprogramm oder dem Schreiben weggeholt hast, um mich auf andere Gedanken zu bringen. Danke dafür, dass du stets Verständnis, und für jedes noch so kleine und banale (Statistik-)Problem offene Ohren hast. Danke für Trost und Tränentrocknen, wenn die Verzweiflung besonders groß war. Danke, dass du immer an mich geglaubt hast. Ohne dich und deine stetige Unterstützung hätte ich dieses Projekt niemals abschließen können.

Inhaltsverzeichnis

Danksagung.....	5
Einleitung.....	11
Teil I - Theoretische Grundlagen: Entwicklung der Lese Krise, Leseverhalten und Lesesozialisation	15
1. Die Lese Krise, ihre Vorläufer und ihre Überwindung	17
1.1. Literalität und Theorien der Lesesozialisation.....	17
1.2. Instanzen der Lesesozialisation.....	22
1.3. Phasen der Lesesozialisation	25
1.4. Die pubertäre Lese Krise und ihre Überwindung.....	29
2. Lese prozesse und Leseerwerb in Erst- und Zweitsprache.....	31
2.1. Lesen in der Erst- und Zweitsprache.....	31
2.1.1. Was ist Lesen?	31
2.1.2. Lesen in der Zweitsprache und die Bedeutung der Erstsprache	34
2.2. Frühkindliche Sprach- und Leseförderung	36
3. Lesen und Medien.....	41
3.1. Medienzugang.....	41
3.2. Mediennutzung und Leseverhalten	44
3.2.1. Lesehäufigkeit und Einstellungen zum Lesen.....	45
3.2.2. Bevorzugte Medien und Genres	49
3.3. Buchlesefunktionen.....	55
3.4. Lesehemmende und -anregende Faktoren	58
3.4.1. Lesehemmungen.....	58
3.4.2. Lektüeranregungen und Beschaffung von Lesestoff	60
3.5. Lesekompetenz, -motivation und -selbstkonzept.....	62
3.5.1. Lesekompetenz	62
3.5.2. Lesemotivation und Leseselbstkonzept.....	67

4. Lesen in Familie und Peergroup	69
4.1. Lesen in der Familie.....	69
4.1.1. Vorbildwirkung der Eltern.....	70
4.1.2. Anschlusskommunikation innerhalb der Familie.....	71
4.1.3. Buchbestand im Elternhaus.....	72
4.2. Lesen im Freundeskreis	72
5. Lesen und Schule	75
5.1. Textauswahl und Umgang mit Texten im Unterricht.....	75
5.2. Leseanregungen und Leseförderung in der Schule.....	78
6. Das Pyramidenmodell: Faktoren der Lesekrise	83
Teil II - Manifestationen der Lesekrise	91
1. Hypothesen und Fragestellungen.....	93
2. Untersuchungsdesign.....	95
2.1. Fragebogenuntersuchung	96
2.1.1. Ablauf.....	96
2.1.2. Fragebogenitems.....	97
2.1.3. Auswertung der Fragebögen	101
2.1.4. Beschreibung der Stichprobe	102
2.2. Leitfrageninterviews	104
2.2.1. Interviewleitfaden	105
2.2.2. Durchführung der Interviews.....	106
2.2.3. Transkription der Interviews und Zeichenschlüssel	107
2.2.4. Kurzportraits der interviewten SchülerInnen.....	109
3. Familiärer Hintergrund und Medienzugang.....	125
3.1. Sozialer Hintergrund der Eltern.....	125
3.2. Medienzugang im Elternhaus	130
3.2.1. Verfügbarkeit von Lesemedien.....	130
3.2.2. Buchbesitz im Elternhaus	134
3.2.3. Buchbesitz der Kinder.....	136
4. Lesen in der Freizeit.....	141
4.1. Mediennutzung	141

4.1.1. Nutzung der Lesemedien Tageszeitung, Buch, Zeitschrift und Internet.....	141
4.1.2. Gelesene Bücher in der Freizeit	155
4.2. Leseselbstkonzept	164
4.3. Medienpräferenzen	175
4.3.1. Einstellung zum Lesen.....	175
4.3.2. Beliebtheit von Zeitung, Zeitschrift und Texten im Internet	178
4.3.3. Präferierte Buchgenres	187
4.4. Buchlesefunktionen.....	213
4.5. Gründe zu lesen und was davon abhält	233
4.5.1. Gelegenheiten, um zum Buch zu greifen	233
4.5.2. Gründe, die vom Lesen abhalten.....	244
4.6. Veränderungen im Leseverhalten.....	260
4.6.1. Veränderungen in Lesehäufigkeit und Lesefreude.....	261
4.6.2. Veränderungen der beliebtesten Lesemedien und Genres	262
5. Lesen in der Familie und im Freundeskreis	265
5.1. Leseumfeld in der Familie	265
5.2. Anschlusskommunikation	272
5.3. Lektüretipps und -anregungen	283
6. Lesen in und für die Schule	297
6.1. Lesefreude in der Schule	297
6.2. Texte im Deutschunterricht	304
6.3. LehrerInneninteresse an SchülerInnenmeinung.....	311
6.4. Anzahl der gelesenen Bücher für die Schule.....	318
7. Leseprozesse und Leseerwerb in Erst- und Zweitsprache.....	333
7.1. Frühkindliche Sprachförderung.....	333
7.2. Sprachverteilung im Buchbesitz und bei den gelesenen Büchern.....	341
7.3. Sprachverwendung im Elternhaus und im Freundeskreis	343

Teil III – Diskussion der Ergebnisse	355
1. Zusammenführung und Diskussion der Ergebnisse ...	357
1.1. Medienzugang im Elternhaus.....	357
1.2. Lesen in der Freizeit.....	360
1.2.1. Mediennutzung.....	360
1.2.2. Leseselbstkonzept.....	362
1.2.3. Medienpräferenzen	364
1.2.4. Buchlesefunktionen.....	367
1.2.5. Gründe zu lesen und was davon abhält.....	368
1.3. Lesen in der Familie und im Freundeskreis	369
1.3.1. Leseumfeld in der Familie	369
1.3.2. Anschlusskommunikation.....	371
1.3.3. Lektüretipps und -anregungen.....	372
1.4. Lesen in und für die Schule	372
1.4.1. Lesefreude in der Schule.....	372
1.4.2. Texte im Deutschunterricht.....	373
1.4.3. LehrerInneninteresse an SchülerInnenmeinung	374
1.4.4. Anzahl der gelesenen Bücher in der Schule.....	375
1.5. Leseprozesse und Leseerwerb in Erst- und Zweitsprache.....	376
1.5.1. Frühkindliche Sprachförderung	376
1.5.2. Sprachverteilung im Buchbesitz und bei den gelesenen Büchern	377
1.5.3. Sprachverwendung im Elternhaus und im Freundeskreis	378
2. Abschließende Überlegungen	379
2.1. Bezüge zum Pyramidenmodell.....	379
2.2. Überprüfung der zentralen Hypothese und Beantwortung der Fragestellungen.....	384
2.3. Fazit der empirischen Studie und Ausblick	385
Abbildungsverzeichnis	387
Tabellenverzeichnis	393
Literaturverzeichnis	395
Online-Quellen.....	406
Anhang	409

Einleitung

In der neueren Lesesozialisationsforschung häufen sich Befunde über kritische Phasen in der Leseentwicklung von Kindern und Jugendlichen, die sich zwischen dem 8. und 10. Lebensjahr und dem 11. und 13. Lebensjahr datieren lassen (vgl. u.a. Graf 1995, Kleedorfer 2008, Garbe 2009b). Vor allem die zweite Lesekrise am Übergang zur Pubertät führt dazu, dass ein großer Anteil der Jugendlichen zu Nicht-Lesern wird (vgl. u.a. Bonfadelli/Fritz 1993, Franz 1993, Fritz 1991, Gattermaier 2003, Pieper et al. 2004, Köcher 1993, Lührs 2007, Wollscheid 2008). Internationale Vergleichsstudien wie PISA und PIRLS zeigen, dass die Lesefreude und Lesehäufigkeit der Kinder und Jugendlichen mit zunehmendem Alter sinkt und in vielen Fällen die Lesekarrieren sogar beendet werden (vgl. Schreiner 2007; Schreiner/Schwantner 2009; Suchan/Wallner-Paschon/Schreiner 2009).

Daten, die den Abbruch der Lesekarrieren belegen, stammen allerdings fast ausschließlich von Jugendlichen mit Deutsch als Muttersprache, Daten und Ergebnisse zu Kindern mit Migrationshintergrund, deren Erstsprache nicht Deutsch ist¹, sind marginal bis gar nicht vorhanden. Beispielsweise gibt es keine Belege dafür, wie sich die Präferenzen von DaZ-Kindern im Hinblick auf bevorzugte Lesemedien oder Genres entwickeln, wie sich ihr Leseselbstkonzept im Altersverlauf verändert oder welche Funktionen das Buchlesen für sie hat.

Inspiziert durch persönliche Erfahrungen mit Freundinnen nicht-deutscher Muttersprache und deren Familien und mein grundsätzliches Interesse am Lesen und der Vermittlung und Aufrechterhaltung von Lesefreude im Unterricht entwickelte sich sukzessive mein Wunsch, das Problem, warum Heranwachsende ab einer gewissen Altersstufe allmählich das Interesse am Lesen verlieren, wissenschaftlich zu untersuchen. Nach der Lektüre einschlägiger Fachliteratur entstand die Idee für eine empirische Untersuchung.

Im Zentrum der Anlage und Erstellung der empirischen Untersuchung steht die Frage nach zentralen Faktoren der Lesekrise und der Frage, inwieweit

¹ Im Rahmen der vorliegenden Arbeit werden Kinder mit Migrationshintergrund, deren Erstsprache nicht Deutsch ist, als DaZ-LernerInnen bezeichnet, und von der Gruppe der Kinder mit Deutsch als Muttersprache/Erstsprache (DaM) abgegrenzt. Mit dem Begriff „Deutsch als Zweitsprache“ (DaZ) wird hier auf jene Sprache Bezug genommen, die Kinder mit Migrationshintergrund nach ihrer Erstsprache in ihrer frühen Kindheit ungesteuert erlernen (vgl. Ahrenholz 2008a: 5f.). Kinder ohne Migrationshintergrund, deren Erstsprache Deutsch ist, werden im Folgenden als DaM-LernerInnen bezeichnet.

sich das Leseverhalten und die LeseEinstellung von DaM- und DaZ-Kindern unterscheidet und im Altersverlauf verändert. Darüber hinaus stellt sich die Frage, ob sich im Verlauf der Lesekrise und somit in den Lesegewohnheiten der DaZ-Kinder unterschiedliche Ausprägungen in Erst- und Zweitsprache lokalisieren lassen.

Es wird von der folgenden, grundlegenden **Hypothese** ausgegangen: Auch bei Jugendlichen, die eine andere Muttersprache als Deutsch haben, tritt eine Lesekrise auf, die sich in Faktoren wie Lesehäufigkeit oder Lektürepräferenzen manifestiert, egal, ob es sich um Lesetexte in der Erst- oder Zweitsprache handelt.

Im Mittelpunkt der vorliegenden Untersuchung stehen die Fragen: Tritt auch bei DaZ-Kindern eine Lesekrise auf, wenn ja, auf welche Faktoren des Leseverhaltens wirkt sich diese aus? Welche Unterschiede treten im Verlauf der Lesekrise zwischen DaM- und DaZ-Kindern auf? Gibt es bei DaZ-Kindern Unterschiede im Verlauf der Lesekrise bei Texten in der Erst- und Zweitsprache?

Ziel der vorliegenden Untersuchung ist es herauszufinden, wann bei DaM- und DaZ-Kindern eine Lesekrise auftritt, ob sich diese in Faktoren wie Lesehäufigkeit oder Lektürepräferenzen manifestiert und ob bzw. wie sie von den Kindern bewältigt wird. Ebenso werden Unterschiede von DaM- und DaZ-Kindern im Verlauf der Lesekrise aufgezeigt und einander gegenüber gestellt. Die vorliegende Dissertation soll einen Querschnitt des Leseverhaltens und der Lesegewohnheiten von Kindern und Jugendlichen mit deutscher und nicht-deutscher Muttersprache im Alter von 12 bis 15 Jahren erstellen. Auf diese Weise sollen Entwicklungen und Veränderungen im Leseverhalten in einem zeitlichen Verlauf dargestellt werden, um die Lesekrise, sofern sie auftritt, zeitlich möglichst genau einordnen zu können.

Ebenfalls soll im Rahmen dieser Arbeit untersucht werden, ob das Geschlecht, der soziale Hintergrund der SchülerInnen, deren Zugang zu Lesemedien, ihre Lesefreude und Leseselbstkonzept, sowie das Alter der Kinder einen besonderen Einfluss auf ihr Leseverhalten haben. Als Basis dient hierfür das im ersten Teil der vorliegenden Arbeit vorgestellte Pyramidenmodell, welches versucht, die verschiedenen Faktoren der Lesekrise zueinander in Beziehung zu bringen und Zusammenhänge bzw. Abhängigkeiten aufzuzeigen. Das Pyramidenmodell soll hinsichtlich seiner Gültigkeit empirisch überprüft werden.

Die vorliegende Dissertation gliedert sich in drei Teile. Im ersten Teil werden die theoretischen Grundlagen zur Entwicklung von Lesen und Leseverhalten vorgestellt, wobei insbesondere auf theoretische und empirische Daten zur Lesekrise bzw. zum Leseverhalten von Kindern und Jugendlichen der Sekundarstufe I Bezug genommen wird. Im zweiten Teil werden detail-

lierte Ergebnisse der Fragebogenuntersuchung sowie der Leitfrageninterviews vorgestellt, die sich thematisch an den im ersten Teil vorgestellten Kernpunkten orientieren. Die Auswertung der umfangreichen Daten zum Leseverhalten von DaM- und DaZ-Kindern erfolgt unter Berücksichtigung der theoretischen Grundlagen, die im ersten Teil dieser Arbeit vorgestellt werden. In einem dritten Teil werden die Ergebnisse der empirischen Untersuchung mit den theoretischen Grundlagen und dem aktuellen Forschungsstand abgeglichen und diskutiert.

Anmerkung: Für eine gendergerechte Schreibweise wird das Binnen-I eingesetzt, solange die Lesbarkeit nicht beeinträchtigt wird. Eine Ausnahme sind Quellen, die wörtlich wiedergegeben werden.

Teil I - Theoretische Grundlagen: Entwicklung der Lesekrise, Leseverhalten und Lesesozialisation

Da die theoretischen Grundbegriffe, auf denen die vorliegende Arbeit basiert, in der einschlägigen Fachliteratur durchaus nicht eindeutig definiert und einheitlich verwendet werden, ist es nötig, diese von verwandten oder in ähnlicher Weise verwendeten Begriffen und Konzepten abzugrenzen, um den theoretischen Rahmen dieser Arbeit abzustecken. Insbesondere soll der Begriff der Lesekrise an sich definiert werden (Kapitel 1).

Im theoretischen Teil wird weiters auf Faktoren eingegangen, die Einfluss auf die Entwicklung des Leseverhaltens der Kinder und somit auch auf die Ausbildung und Überwindung der Lesekrise haben. Zunächst soll in Kapitel 2 der Zusammenhang von frühkindlicher Sprachförderung, Sprachverwendung im Elternhaus und in der Peergroup betrachtet werden. Danach folgt in Kapitel 3 der große Komplex von Lesen und Medien, hierzu gehören Themen wie Medienzugang und Mediennutzung, im Speziellen auch das Leseverhalten und die Funktionen, die die Lesemedien für die Jugendlichen haben. Weiters soll in Kapitel 4 der Zusammenhang von Lesen, Bildung und sozialer Herkunft behandelt werden, und das Lesen in Familie und Freundeskreis näher erläutert werden. Von Bedeutung für die Entwicklung des Leseverhaltens ist außerdem der Zusammenhang von Lesen und Schule bzw. Deutschunterricht (Kapitel 5).

1. Die Lesekrise, ihre Vorläufer und ihre Überwindung

Der Begriff der Lesekrise ist in den großen Kontext der Literalitätsentwicklung und Lesesozialisationsforschung eingebettet und lässt sich ohne eine vorherige Erläuterung der Grundzüge dieser theoretischen Konzepte nicht ausreichend und exakt definieren. Aus diesem Grund werden im Folgenden zunächst einige grundlegende Theorien zur Literalität und Sozialisationsforschung zusammengefasst.

1.1. Literalität und Theorien der Lesesozialisation

Der Begriff der Literalität stammt ursprünglich aus den Sozial- und Kulturwissenschaften und wurde von der Sprachwissenschaft übernommen, wo Literalität wie folgt definiert wird: Unter Literalität versteht man

(...) gesellschaftliche Zustände, die dadurch gekennzeichnet sind, dass nicht nur repräsentative Teile der Bevölkerung lesen und schreiben können, sondern dass auch das gesellschaftliche Leben insgesamt durch Formen schriftlicher Kommunikation bestimmt ist. (Günther/Ludwig 1994: VIII)

Im Zentrum steht bei dieser Definition die gesellschaftliche Perspektive von Literalität, die auch für den Rahmen der vorliegenden Arbeit von großer Bedeutung ist: Die literale Entwicklung von Kindern vollzieht sich immer in sozialen und gesellschaftlichen Kontexten¹, das Umfeld der Instanzen Familie, Freundeskreis und Schule werden daher an dieser Stelle besonders eingehend betrachtet.

Wenn in dieser Arbeit von Lesen gesprochen wird, dann geschieht dies in Anlehnung an Böck (2007: 9), die das Lesen in all seinen Facetten unter dem Blickwinkel als „Umgang mit Schrift, mit Inhalten, die schriftlich vermittelt und zugänglich gemacht werden“ (ebda.: 9) betrachtet, und sich nicht auf die „Fähigkeiten der Decodierung von schriftlichen Texten und deren verstehende Rekonstruktion“ (ebda.: 9) beschränkt: „Lesen ist Umgang mit Schrift, mit Inhalten, die schriftlich vermittelt und zugänglich gemacht wer-

¹ In diesem Kontext sind auch die zahlreichen „New Literacy Studies“ zu sehen, die zwar aus den unterschiedlichsten Forschungsrichtungen entstanden sind, denen aber gemein ist, dass sie den Zusammenhang der Entwicklung literaler Fähigkeiten mit soziokulturellen Faktoren und dem sozialen Wandel betrachten (vgl. Böck/Kress 2010: 5).

den“ (ebda.: 9). Der Begriff der Literalität umfasst aber mehr als dies der hier verwendete Lesebegriff vermag, wie es Schmölzer-Eibinger definiert:

Literat sein bedeutet in der Lage zu sein, eine schriftsprachlich geprägte Sprache im jeweiligen gesellschaftlichen und sozialen Kontext zu verstehen und zu verwenden, das heißt mit unterschiedlichen Optionen der geschriebenen gesprochenen Sprache in einer Schriftkultur kompetent umgehen und über sie als ‚kulturelle Werkzeuge‘ verfügen zu können. (Schmölzer-Eibinger 2008: 40)

Um die soziale Einbettung des hier vorherrschenden Literalitäts- und Lesebegriffs weiter zu verdeutlichen und zu illustrieren, soll im Folgenden der Zugang der Sozialisationstheorie zu diesem Konzept betrachtet werden.

Die Lesesozialisationsforschung ist in einen disziplinenübergreifenden Forschungszusammenhang eingebettet, der „von der Untersuchung des Schriftspracherwerbs bis zur Textverarbeitungsforschung, von der Lese- und Literaturdidaktik bis zur Medien- und Kulturpsychologie, von der Medienpädagogik bis zur Schul- und Jugendforschung reicht“ (Hurrelmann 2004b: 38). Sie stützt sich auf zwei Hauptquellen, die *Sozialisationstheorie* und die *Rezeptionsästhetik*. Diese beiden Theorien sollen kurz erläutert werden, um im Anschluss die Lesesozialisationsforschung genauer beschreiben zu können.

Der Begriff der *Sozialisation* hat seinen Ursprung in der Soziologie, und wurde bereits von Emile Durkheim (1858-1917) ganz allgemein als „gesellschaftliche Einflussnahme auf die individuelle Entwicklung“ (Scherr 2008: 46) verstanden.

In der Diskussion über den Sozialisationsbegriff kristallisierten sich zwei unterschiedliche Erklärungsansätze heraus, bei welchen das Verhältnis von Anlage und Umwelt auf den Sozialisationsprozess im Mittelpunkt steht, also die Frage, ob das Verhalten einer Person durch ihre genetischen Dispositionen oder durch ihre Umgebung bestimmt wird.² Dabei geht man heute von einer Wechselwirkung zwischen Anlage und Umwelt aus, da „wir mit einer Reihe von Entwicklungsmöglichkeiten geboren [werden], die anschließend von der Umwelt, in der wir leben, geformt werden. Die Muster menschlichen Sozialverhaltens sind weder angeboren noch ein für allemal fixiert.“ (Geulen 2001: 127). So lässt sich der Begriff ‚Sozialisation‘ nach K. Hurrelmann wie folgt definieren:

Sozialisation bezeichnet den Prozeß, in dessen Verlauf sich der mit einer biologischen Ausstattung versehene menschliche Organismus zu einer sozial

² Zu dieser grundlegenden Diskussion und allgemein zur Geschichte des Sozialisationsbegriffs vgl. u.a. Esser 1993: 29-118 und 141-215; Geulen 2004: 10-17; Geulen 2005: 13-90; Geulen 2007: 138f.; Korte 2006; Mühlbauer 1980.

handlungsfähigen Persönlichkeit bildet, die sich über den Lebenslauf hinweg in Auseinandersetzung mit den Lebensbedingungen weiterentwickelt. (Hurrelmann 2001: 14)

Wichtig hierbei ist der Fokus auf die Aktivität des Individuums, das sich seine Biographie selbst konstruiert.

Auch die Rezeptionsästhetik hat Eingang in die Lesesozialisationsforschung genommen (vgl. Garbe 2009a: 169f.), bei der ebenfalls das handelnde Individuum im Zentrum steht: Die LeserInnen konstruieren im Akt des Lesens den Sinn des Textes für sich jeweils neu, es handelt sich nicht um eine passive Sinnentnahme, sondern um eine aktive Sinnkonstruktion.

Zunächst sollen die beiden Begriffe ‚Lesesozialisation‘ und ‚literarische Sozialisation‘ näher definiert und voneinander abgegrenzt werden. Nach Bettina Hurrelmann versteht man unter Lesesozialisation Folgendes:

[...] die Aneignung der Kompetenz zum Umgang mit Schriftlichkeit in Medienangeboten unterschiedlicher technischer Provenienz (Printmedien, audiovisuelle Medien, Computermedien) und unterschiedlicher Modalität (fiktional-ästhetische und pragmatische Texte). Dabei geht es nicht nur um den Erwerb der Fähigkeit zur Dekodierung schriftlicher Texte, sondern zugleich um den Erwerb von Kommunikationsinteressen und kulturellen Haltungen. (Hurrelmann 1999: 112, zitiert nach Garbe 2009a: 170)

Der Begriff der *Literarischen Sozialisation*³ bezieht sich hauptsächlich auf die literarische Kultur und behandelt den Erwerb einer Rezeptions- und Verarbeitungskompetenz von literarischen Texten in den verschiedenen Präsentationsformen (vgl. ebda.). Durch die Beschränkung auf literarische Textsorten ist der Terminus der literarischen Sozialisation enger gefasst als jener der Lesesozialisation, aber durch die Betonung von schriftlichen und nicht-schriftlichen Medien gleichzeitig auch weiter gefasst. Im Rahmen der vorliegenden Arbeit soll allerdings der Begriff der Lesesozialisation als Oberbegriff für die literarische Sozialisation verwendet werden.

Die beiden Hauptfragen (vgl. ebda.) von Lesesozialisationsforschung und literarischer Sozialisationsforschung sind einerseits, wie ein Kind oder Erwachsener zu einem gewohnheitsmäßigen, habituellen Leser wird, und welche Faktoren für eine gelingende Leseentwicklung wichtig sind; andererseits stellt sich die Frage, welche Rückwirkungen die Lektüre auf den Prozess der Sozialisation und der Persönlichkeitsbildung hat.

In der aktuellen Diskussion wird die Lesesozialisation als Prozess der *Konstruktion* (vgl. Groeben 2004 und Groeben/Schroeder 2004) verstanden. Dieses Modell wurde im Rahmen des DFG-Schwerpunktprogramms „Lese-

³ Vgl. dazu auch Eggert/Garbe 1995.

sozialisation in der Mediengesellschaft“ erarbeitet und soll nun näher erläutert werden.

Grundlage für das Konzept der Ko-Konstruktion ist die oben bereits kurz angesprochene Annahme der Sozialisation als Prozess der Wechselwirkung zwischen dem Individuum (Mikro-Ebene) und der Ebene des gesellschaftlichen Systems (Makro-Ebene). Das Individuum ist einerseits ein aktives Individuum, das aus den Möglichkeiten, die ihm von der Gesellschaft geboten werden, wählt, und andererseits durch seine Entscheidungen gleichzeitig die gesellschaftliche Realität mitbestimmt und verändert. Wichtig ist aber in diesem Modell eine weitere Ebene zwischen Mikro- und Makroebene einzufügen, die es dem Individuum ermöglicht, durch persönliche Kontakte und Austausch mit den gesellschaftlichen Normen in Berührung zu kommen. Diese zusätzliche Ebene wird als Mesoebene bezeichnet und beinhaltet all jene Instanzen, die für das Individuum von Bedeutung sind, um kulturelle Erfahrungen zu erwerben, nämlich die Familie, die Schule bzw. das Bildungssystem und die Peergroup. Die nachstehende Grafik (nach Garbe 2009a: 172) soll die verschiedenen Ebenen und Akteure der Lesesozialisation verdeutlichen, die in der Lesesozialisation eine Rolle spielen.

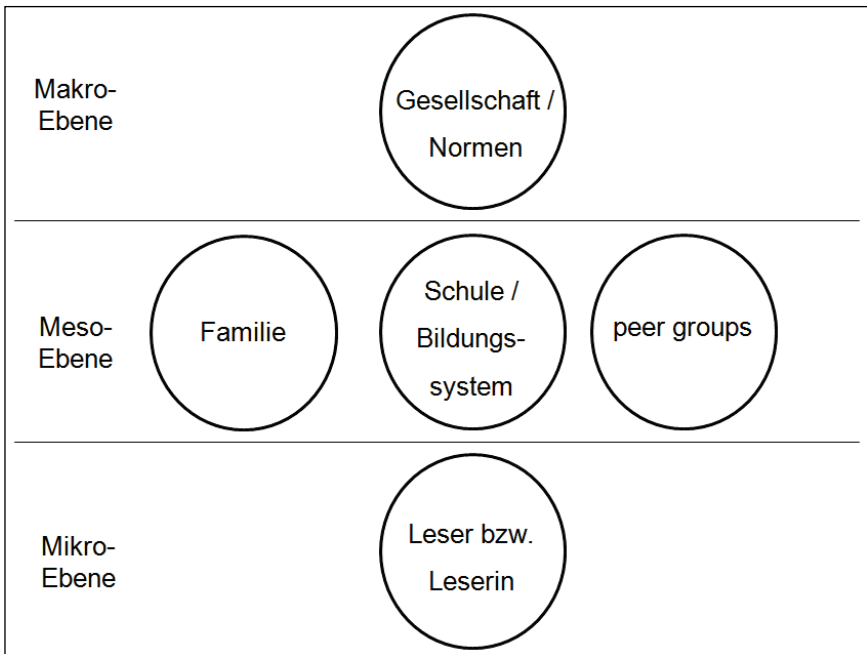


Abbildung 1: Ebenen und Akteure der Lesesozialisation

Garbe (vgl. ebda.) erklärt dieses Modell anhand eines schulischen Beispiels. Personen, die der Mesoebene zuzuordnen sind, wie zum Beispiel Lehrpersonen, orientieren sich bei der Gestaltung ihres Unterrichts an Vorgaben der Makro-Ebene, wie beispielsweise an Lehrplänen und Medienangeboten aus der Gesellschaft. Die Lehrperson ko-konstruiert nun aus den Angeboten der Makroebene in Verbindung mit ihrer persönlichen Lesesozialisation ihre individuellen Unterrichtseinheiten. Die SchülerInnen, die sich auf der Mikroebene befinden, ko-konstruieren sich wiederum im Laufe ihrer Sozialisation ihre persönliche Lesebiografie.

Von der gesamtgesellschaftlichen Makroebene zur Mikroebene der einzelnen Lese Persönlichkeit gibt es somit zwei Vermittlungsschritte, die theoretisch als Ko-Konstruktion gefasst werden: Gesellschaft/Staat - Schule - Lehrkraft einerseits, Lehrkraft - MitschülerInnen - Unterricht - einzelne Schülerin andererseits. (Garbe 2009a: 173)

Die Basis dieses Modells bildet das „Grundmodell der soziologischen Erklärung“ von Esser (Esser 1993: 91-118, vgl. dazu auch Groeben 2004: 151-159), das in Abbildung 2 skizziert ist. Dieses Modell umfasst die „überindividuelle Ebene der sozialen Situation“ und die „Individualebene des Akteurs und seiner Handlungen“ (ebda.) und veranschaulicht anhand von drei „Logiken“, nämlich der Logik der Situation, der Logik der Selektion und der Logik der Aggregation, die Prozesse des sozialen Wandels.

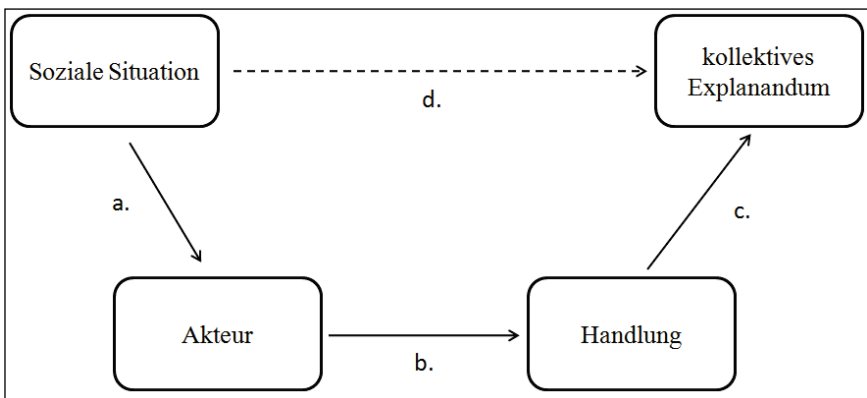


Abbildung 2: Das Grundmodell der soziologischen Erklärung nach Esser

Der erste Schritt einer soziologischen Erklärung ist auf der Makroebene angesiedelt und wird als „Logik der Situation“ (a.) bezeichnet. Die zentralen

Fragen hierbei sind, „welche Bedingungen in der Situation gegeben sind und welche Alternativen die Akteure haben“ (Groeben 2004: 151).

In weiterer Folge werden Erklärungen für die Handlungen der Akteure auf der Mikroebene gesucht, dies wird als „Logik der Selektion“ (b.) im Modell angeführt. Die individuellen Handlungsentscheidungen können zu fünf Gruppen zusammengefasst werden, je nachdem, in welchem Verhältnis die beiden Ebenen zueinander stehen: *Reduplikation*, *Selektion*, *Kombination*, *Modifikation* und *Negation* (vgl. Groeben 2004: 161f.). Garbe (vgl. Garbe 2009a: 174) erklärt diese fünf Möglichkeiten der Ko-Konstruktion anhand der Handlungsentscheidungen für das Leseverhalten, die ein Kind im Kontext der Familie treffen kann. Es kann das Vorbild der Eltern nachahmen, also deren Verhalten *reduplizieren*, oder aus dem Verhalten der Eltern eine Wahl treffen, *selektieren*. Weiters besteht die Möglichkeit, Verhaltensweisen aus dem Leseverhalten der Eltern, Geschwister und anderer Personen zu einem neuen Handlungsmuster zu verschmelzen, also zu *kombinieren*, einzelne Handlungsmuster zu verändern, zu *modifizieren*, oder alle Verhaltensmuster der Eltern abzulehnen, zu *negieren*.

Der dritte Schritt, am Übergang zwischen Mikro- und Makroebene, ist die „Logik der Aggregation“ (c.) und bezeichnet die gesellschaftlichen Veränderungen auf der Makroebene, die durch die individuellen Handlungsschritte auf der Mikroebene entstehen. Diese Veränderungen werden in der Grafik durch den gestrichelten Pfeil (d.) angedeutet.

Wie bereits erwähnt, ist diesem Modell aufgrund der Komplexität des Gesellschaftssystems eine Zwischenebene zwischen Mikro- und Makroebene hinzuzufügen. Die Mesoebene „bildet die Gesamtheit und den Zusammenhang der verschiedenen Settings [...], in die das Kind zu verschiedenen Zeiten involviert ist; hierzu gehören auch informelle soziale Netzwerke (z.B. Freundes- und Bekanntenkreise)“ (Geulen 2005: 71). Auf die Akteure der Mesoebene soll im Folgenden, aber auch in weiter unten folgenden Abschnitten genauer eingegangen werden, da diese die wichtigsten Instanzen der Lesesozialisation sind, und einen enormen Einfluss auf die Entstehung und Überwindung der Lesekrise der Jugendlichen haben.

1.2. Instanzen der Lesesozialisation

Die Instanzen der Lesesozialisation können in zwei Gruppen unterteilt werden: Als informelle Instanzen werden die Familie und der Freundeskreis aufgefasst, als formelle Instanz die Schule sowie der Kindergarten. Alle drei Instanzen sind im Modell der Lesesozialisation als Ko-Konstruktion der Mesoebene zuzuordnen (vgl. Abbildung 1). An dieser Stelle soll nur ein

kurzer Überblick über diese drei Instanzen gegeben werden, da sie in den folgenden Kapiteln noch detaillierter behandelt werden.

Die Familie wird generell in der Forschung als wichtigste Instanz der Lesesozialisation gesehen (vgl. u.a. Hurrelmann/Hammer/Nieß 1993, Hurrelmann 2002a, Garbe 2009a). Der Hauptgrund dafür ist, dass sie den frühesten und längsten Einfluss auf das Individuum hat. Weiters liegt die große Bedeutung der Familie in der Nachhaltigkeit ihrer Einflüsse, da diese alltäglich, diffus, ungeplant und von Beziehungen abhängig sind (vgl. Hurrelmann 2004a: 169). Dies bedeutet, dass es sich um permanente Beeinflussungen handelt, die weder zeitlich noch räumlich begrenzt sind und nicht in einem institutionellen Rahmen vermittelt werden, die ungeplant und nicht zielgerichtet von Statten gehen und stets aus der Beziehung und aus Interaktionen mit Personen hervorgehen. Die Grundaufgabe der Familie in der frühen Lesesozialisation ist, den Kindern

[...] einen (emotionalen, motivationalen und kognitiven) Zugang zur konzeptionellen Schriftlichkeit im Medium der Mündlichkeit zu eröffnen. Dies geschieht durch vielfältige Formen der prä- und paraliteralen Kommunikation, d.h. der Einführung in situationsabstrakten Umgang mit Sprache durch Sprachspiele, Kinderlieder, Erzählen und Vorlesen bzw. gemeinsames Kinderbuch-Lesen. (Garbe 2009a: 181).

Die Häufigkeit und Intensität der gemeinsamen Lesesituationen, der Konfrontation mit dekontextualisierter Sprache⁴ hat also Auswirkungen auf die Literalitätsentwicklung der Kinder, indem sie die Anschlusskommunikation und Aktivitäten wie beispielsweise Bibliotheks- oder Buchhandlungsbesuchen beeinflussen, außerdem die Lesefreude, -dauer und -häufigkeit der Kinder (vgl. Hurrelmann 2002a: 138f.). Ferner zeigt sich auch deutlich, dass der Faktor Schicht und Bildung im Rahmen der familiären Lesesozialisation eine große Rolle spielt, worauf in den folgenden Abschnitten noch mehrmals eingegangen wird.

Die traditionelle Hauptaufgabe der formellen Sozialisationsinstanz Schule ist es, die Kinder in die Schriftlichkeit einzuführen, beginnend beim basalen

⁴ Koch/Oesterreicher (1990) unterscheiden bei den Begriffen Mündlichkeit und Schriftlichkeit zwei Aspekte, nämlich Konzeption und Medium. Der mediale Aspekt bezieht sich auf das Medium der Sprache, also ob die Sprache lautlich oder grafisch verwendet wird, während sich der Aspekt der Konzeption auf die Art des verwendeten Sprachregisters konzentriert. Beispielsweise sind Vorträge zwar medial mündlich, aber konzeptionell schriftlich, hingegen handelt es sich bei den Sprechblasen von Comics um medial schriftliche, aber konzeptionell mündliche Äußerungen (vgl. ebda.: 5).

Lesen- und Schreibenlernen, bis hin zum Literaturunterricht (vgl. Fritzsche 2004: 211ff.).

Garbe (Garbe 2005a: 10ff.) betont, dass die Volksschuljahre von großer Bedeutung für die Entwicklung einer stabilen Lesemotivation und Lesefreude sind, aber auch, dass diese Zeit sehr problematisch sein kann. Der Grund dafür ist, dass die Kinder bereits mit einem ausgeprägten Wissen über narrative Texte in die Schule kommen, da sie durch ihre Eltern, aber auch durch das Fernsehen und andere Medien, mit komplexen Handlungsdarstellungen konfrontiert wurden. Nun müssen sie, um das Lesen und Schreiben zu lernen, sich wieder mit den einfachsten Wörtern und Sätzen beschäftigen, und machen die Erfahrung,

[...] dass das Entziffern der Schrift so mühevoll und langwierig ist, dass sie in ihren literarischen Verstehensfähigkeiten durch selbst gelesene Textchen nicht befriedigt werden können. Sie müssen lange Zeit so viel Energie auf diejenigen kognitiven Prozesse verwenden, die geübten Lesern überhaupt nicht mehr ins Bewusstsein dringen, dass eine differenzierte Konstruktion und Metawahrnehmung von Sinnzusammenhängen des Gelesenen kaum möglich ist, ganz im Gegensatz zur visuellen oder auditiven Rezeption von Geschichten. (Rosebrock 2003: 94, zitiert nach Garbe 2005a: 11)

Die Schule kann durch einen buchorientierten und anregungsreichen Unterricht, der die Kinder und ihre Interessen mit einbezieht, auch jene Kinder fördern, die eine nur geringe Leseförderung in ihrem Elternhaus erfahren. Dass dies auch in der Sekundarstufe häufig nicht der Fall ist, zeigen Studien wie beispielsweise jene von Gattermeier (vgl. Gattermeier 2003: 374): Die Leseinteressen der SchülerInnen finden kaum bis gar keinen Eingang in den Literaturunterricht, somit stehen sich häufig Schul- und Privatlektüre der SchülerInnen dichotom gegenüber.

Die am wenigsten empirisch erforschte Instanz der Lesesozialisation ist jene der *Peergroup*. Der Begriff ‚Peergroup‘ wird von Garbe (Garbe 2009a: 202) wie folgt definiert: Es handelt sich um

[...] miteinander nicht verwandte Individuen mit etwa gleichem Alter und Status [...], die in ihrer Entwicklung annähernd gleich weit sind, einander in aller Regel positiv gesonnen sind, einen wechselseitigen Einfluss aufeinander ausüben, Interessen teilen und [...] in Gruppen auftreten. (Garbe 2009a: 202)

Die besondere Bedeutung der Peergroup für Jugendliche im Rahmen ihrer Lesesozialisation besteht vor allem in der Anschlusskommunikation zu Texten, was sich beispielsweise besonders deutlich im Harry Potter-Phänomen zeigt (vgl. Rosebrock 2004: 250f.): Die Diskussion der Heranwachsenden

über die Inhalte der Bücher fand zu einem Großteil innerhalb der Peergroup statt.

1.3. Phasen der Lesesozialisation

Wie bereits erläutert wurde, wird Lesesozialisation im Rahmen dieser Arbeit als Prozess verstanden, der in zweierlei Hinsicht auf das Individuum einwirkt: Einerseits von außen, als personale bzw. soziale Instanzen und Institutionen, andererseits von innen heraus, als biologische bzw. psychologische Reifungsprozesse und individuelle Handlungsziele. Im Folgenden soll ein Verlaufsmodell der Lesesozialisation vorgestellt werden, das aus dem Bereich der Lesebiografieforschung stammt. Dieses wurde von Werner Graf (vgl. Graf 1995, 1996, 1999, 2002, 2004 und 2010) aus der Analyse von Lektüreautobiografien erstellt. An dieser Stelle ist bereits im Vorfeld anzumerken, dass dieses Modell durch die Analyse von geglückten Leseautobiografien entstanden ist, und aus diesem Grund nicht ohne Einschränkungen und Abwandlungen auf die Lesesozialisation aller Kinder und Jugendlichen anzuwenden ist. Auf diese Problematik soll jedoch an anderer Stelle näher eingegangen werden.

Die nachstehende Grafik (nach Kleedorfer 2008 und Garbe 2009b) soll einen ersten Überblick über die Verlaufsformen der Lesesozialisation nach Graf geben.

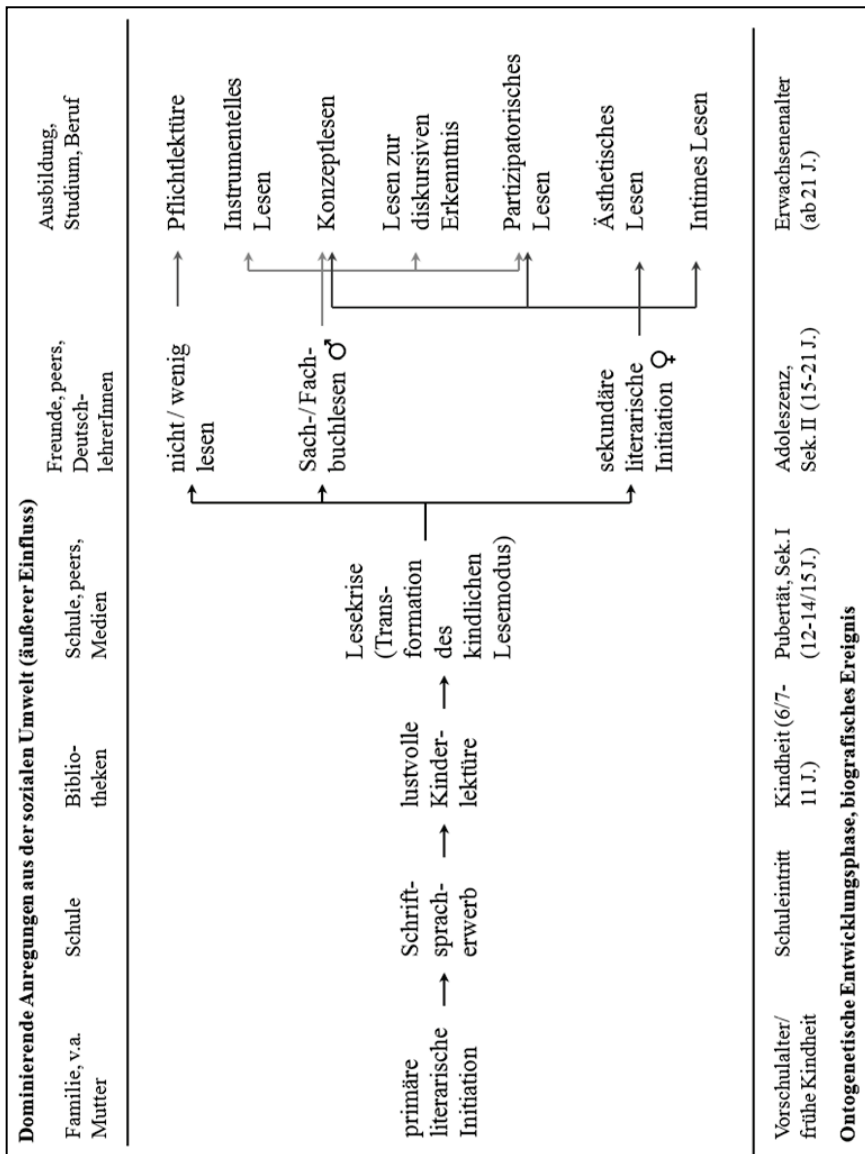


Abbildung 3: Verlaufsformen der Lesesozialisation nach Graf

Die Phase der *Lesekrise* wird in diesem Modell zu Beginn der Pubertät angesiedelt, zwischen dem 12. und 15. Lebensjahr. Um jedoch diese zentrale Phase umfassend und in all ihren Facetten darstellen zu können, ist es not-

wendig, den Verlauf der Lesesozialisation von Beginn an zu beschreiben, beginnend mit dem Vorschulalter.

Der erste Kontakt mit konzeptionell schriftlicher Sprache und somit auch mit Büchern und dem Leseakt an sich erfolgt in frühester Kindheit, die Kinder haben bereits Erfahrungen mit konzeptuell schriftlicher Sprache. Diese ersten Erfahrungen mit Texten machen sie lange vor dem Schuleintritt, in der Regel durch die primären Bezugspersonen, die Eltern. Diese Phase, das Kennenlernen und Umgehen mit konzeptionell schriftlichen Texten, bezeichnet Graf als „primäre literarische Initiation“ (vgl. Graf 1995: 99f.).

Typischerweise handelt es sich hierbei um klassische Vorlesesituationen bzw. um das gemeinsame Ansehen von Bilderbüchern, was in der Regel an fixe Rituale, wie beispielsweise die Gute-Nacht-Geschichte, gebunden ist. Zentral ist hierbei, dass sich bei den Kindern im Idealfall eine primäre Neugier für die Welt der Bücher ausbildet, und dass sie „das Eintauchen in verbal vermittelte fiktionale Welten als etwas Befriedigendes [...] erleben“ (Garbe 2005a: 10). Wichtig für die Ausbildung eines stabilen Interesses für Geschichten und Bücher ist auch bereits in dieser frühen Phase die prä- und paraliterarische Kommunikation zwischen Eltern und Kindern, worauf allerdings später detaillierter eingegangen wird. Auch das Lesen als Verhaltensweise wird in dieser Phase von den Kindern wahrgenommen, unter der Voraussetzung, dass Eltern, Geschwister oder andere Bezugspersonen als Lesevorbilder vorhanden sind (vgl. Graf 1995: 101f.). Dieses literale Wissen der Kinder, das bereits vor dem Eintritt in die Schule ausgeprägt ist, bezeichnen Schmidlin/Feilke (2005: 12f.) als „vorschulisches literales Wissen“.

In der Phase der primären literarischen Initiation liegt es an der Familie, das Interesse an Texten und am Lesen zu fördern. Durch den Kindergarten als Sozialisationsinstanz besteht jedoch die Möglichkeit, mangelnde Leseförderung des Elternhauses abzufangen und positive Impulse zu setzen (vgl. u.a. Garbe 2005a: 10), worauf ebenfalls im Verlauf dieser Arbeit noch eingegangen wird.

Mit dem Eintritt in die Schule und dem damit verbundenen Erwerb der Schriftsprache und des Lesenlernens finden sich die ersten Spannungsmomente (vgl. ebda.: 10f.) im Prozess der Lesesozialisation. Grund dafür ist, dass die Kinder durch den Kontakt mit dem Fernsehen, mit Filmen und dem Vorlesen bereits relativ ausgeprägte literarische bzw. narrative Rezeptionskompetenzen ausgebildet haben und somit mit vielschichtigen Geschichten vertraut sind. Nun müssen sie sich aber für den Lese- und Schreibunterricht mit den einfachsten Wörtern und Sätzen auseinandersetzen; außerdem ist das Lesenlernen an sich äußerst schwierig und anstrengend, da die komple-

nen kognitiven Prozesse⁵ während des Lesevorgangs noch nicht automatisiert sind. Dies kann zu Frustrationen führen und erzeugt häufig keine weitere Motivation, sich mit Texten auseinanderzusetzen.

Wenn allerdings die Motivation des Kindes, selbstständig Geschichten lesen zu können, sehr ausgeprägt ist, gibt es nur wenige Probleme im Übergang zum Selbstlesen, und das „Lesenkönnen [wird als] Gewinn an Unabhängigkeit“ (Graf 1995: 102) und als „Emanzipationsschritt“ (ebda.: 103) angesehen. Dennoch ist es von größter Bedeutung, den basalen Lese- und Schreibunterricht so anzulegen, dass dabei die Lesemotivation der Kinder nicht verloren geht.⁶

In dieser Phase sind die Kinder bei der Wahl der Lesestoffe noch auf Unterstützung von außen, also von Eltern, Lehrern und anderen Bezugspersonen angewiesen, und so erweisen sich oft Buchgeschenke als erfolgversprechende Leseanreize (vgl. ebda.)

Wird die Phase des Schriftspracherwerbs nach zwei bis drei Schuljahren positiv abgeschlossen, beginnt nach Graf mit 7 bis 8 Jahren die Phase der lustvollen, intensiven Kinderlektüre (vgl. Graf 1995: 107ff.), die bis zum Beginn der Pubertät reicht. Das Lesen dient primär dem Lustgewinn und der Phantasiebefriedigung (vgl. Graf 1996: 188). Zwar unterscheiden sich die bevorzugten Lesestoffe von Mädchen und Jungen voneinander, dennoch ist ihr Lesemodus derselbe, die Kinder versinken in den fiktionalen Welten und vergessen alles um sich herum (vgl. Graf 1996: 187).

Dennoch findet sich diese Phase der „Lesesucht“ nicht bei allen Kindern, sondern hauptsächlich bei Mädchen aus Elternhäusern, in denen das Lesen einen hohen Stellenwert hat. Im Gegensatz dazu sind es vor allem Jungen, die sich bereits in diesem Alter von Texten abwenden und alternativen Medien wie Fernsehen, Computer oder Videospiele zuwenden (vgl. Garbe 2005a: 11), was als Indiz für eine erste Lesekrise gesehen werden kann. Allgemein lässt sich sagen, dass die Phase der Lesesucht in der Regel von späteren VielleserInnen durchlebt wird.

⁵ Einen detaillierten Überblick über die Entwicklung der basalen Lese- und Schreibfähigkeiten gibt Scheerer-Neumann 1996 und 2006a.

⁶ Ideen, wie ein solcher Unterricht aussehen könnte, gibt Bertschi-Kaufmann [u.a.] 2008 in der Reihe „Lesen. Das Training“, in der Lesefertigkeiten, Lesegeläufigkeit und Lesestrategien mit den verschiedensten Übungen trainiert werden können. Außerdem gibt Sampl 2006c einen Überblick darüber, welche neuen Schwerpunkte in der LehrerInnenausbildung gesetzt werden (können).

1.4. Die pubertäre Lesekrise und ihre Überwindung

Mit dem Eintritt in die Pubertät, ungefähr im Alter von elf bis zwölf Jahren bis zum 15. Lebensjahr, ändert sich plötzlich alles. Lesestoffe, die zuvor noch lustvoll verschlungen wurden, verlieren ihren Reiz, da die ständig wiederkehrenden Motive und Formen für die LeserInnen langweilig werden und das Schematische der Machart der Kinderliteratur durchschaut wird (vgl. Graf 1996: 196). Diese Phase wird von Graf als „Lesekrise“ oder „literarische Pubertät“ bezeichnet (vgl. Graf 1995: 114ff.). Charakteristisch dafür sind Veränderungen in der Lesefreude, der Lesehäufigkeit und der Lesefrequenz, aber auch Veränderungen im Lesemodus, welche in den folgenden Abschnitten näher erläutert werden.

Unter dem Begriff ‚Lesekrise‘ wird im Verlauf dieser Arbeit eine Vielzahl an Veränderungen im Leseverhalten von Heranwachsenden im Alter von elf bis 16 Jahren zusammengefasst, die dazu führen, dass sich die Lesehäufigkeit, Lesedauer, die Wahl der präferierten Lesestoffe, aber auch die Lesefreude ändern. All diese Veränderungen passieren nicht ruckartig von einem Moment zum anderen, sondern entwickeln sich im Laufe dieser Zeitspanne; ebenso wenig verändern sich alle Aspekte des Leseverhaltens gleichzeitig. Aus diesem Grund soll mit dem Begriff ‚Lesekrise‘ nicht der Zeitraum bezeichnet werden, sondern die Veränderungen im Leseverhalten und der -einstellung an sich, die in diesem Lebensalter auftreten. Diese Phase bildet das Zentrum der Untersuchungen der vorliegenden Arbeit und soll deshalb in den folgenden Abschnitten aus den verschiedensten Perspektiven näher untersucht werden.

Die Überwindung der pubertären Lesekrise zeigt sich in einer Transformation der bisherigen kindlichen Leseweise. Graf definiert drei typische „Ausprägungen des erwachsenen Verhältnisses zu Büchern“ (Graf 1995: 115). Einerseits beschreibt er den überwiegend männlichen Sach- und Fachbuchleser, dessen Leseverhalten durch einen Abbruch der Lektüre von fiktiven Texten gekennzeichnet ist, und die meist weiblichen Belletristik-Leserinnen, die Romane präferieren. Die dritte Form des Verhältnisses zu Büchern ist jene des völligen Abbruchs der eigenen Lesekarriere (vgl. Graf 2010: 94-106). Alle drei LeserInnenkategorien haben ein verschiedenes Repertoire an Lesemodi (vgl. Abbildung 3), mit denen sie an Texte herangehen. Graf bezeichnet jene Phase, in der die bisherige Kinderlektüre an ihre Grenzen stößt und „zugleich lesend andere Lesehaltungen erprobt werden“ (Graf 1995: 121), auch als „Literarische Pubertät“ (vgl. Graf 1995: 118ff. und Graf 2004: 85ff.).

Die pubertäre Lesekrise kann aber auch negativ bewältigt werden, nämlich durch einen völligen Abbruch der Lesekarriere. In jedem Fall sind für