



Lehren  
und  
Lernen



Maik Philipp

# Lesesozialisation in Kindheit und Jugend

Lesemotivation, Leseverhalten  
und Lesekompetenz in Familie,  
Schule und Peer-Beziehungen

**Kohlhammer**

# Lehren und Lernen

Herausgegeben von

Andreas Gold

Cornelia Rosebrock

Renate Valtin

Rose Vogel

Maik Philipp

# **Lesesozialisation in Kindheit und Jugend**

Lesemotivation, Leseverhalten und Lesekompetenz  
in Familie, Schule und Peer-Beziehungen

Verlag W. Kohlhammer

Dieses Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwendung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechts ist ohne Zustimmung des Verlags unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und für die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Die Wiedergabe von Warenbezeichnungen, Handelsnamen und sonstigen Kennzeichen in diesem Buch berechtigt nicht zu der Annahme, dass diese von jedermann frei benutzt werden dürfen. Vielmehr kann es sich auch dann um eingetragene Warenzeichen oder sonstige geschützte Kennzeichen handeln, wenn sie nicht eigens als solche gekennzeichnet sind.

1. Auflage 2011

Alle Rechte vorbehalten

© 2011 W. Kohlhammer GmbH Stuttgart

Umschlag: Gestaltungskonzept Peter Horlacher

Gesamtherstellung:

W. Kohlhammer GmbH + Co. KG, Stuttgart

Printed in Germany

ISBN 978-3-17-020412-6

E-Book-Formate:

pdf: ISBN 978-3-17-029557-5

# Geleitwort

Die großen internationalen Vergleichsstudien zu Schul- und Schülerleistungen vom Beginn des Jahrhunderts haben spürbare Innovationen im gesamten Bildungssystem bis hinein in die konkreten unterrichtlichen Praktiken mit sich gebracht. Auch die Forschungslandschaft rund um das Lehren und das Lernen wurde durch diese Impulse nachhaltig beeinflusst und wirkt ihrerseits weiter auf die Entwicklung von Schule und Unterricht ein.

Eine der Lehren aus diesen Studien war die Anerkennung der Notwendigkeit von Interdisziplinarität: Lehren und Lernen, wissenschaftlich betrieben, kann nur durch das Zusammenspiel pädagogischer, psychologischer, fachwissenschaftlicher und fachdidaktischer Theorien und Befunde befriedigend erklärt und gesteuert werden. In der pädagogischen Praxis kann keine Lerntheorie ohne Bezug auf eine konkrete Inhaltsdomäne und keine Lehrmethode ohne Curriculumsbezug und ohne Beachtung der individuellen Lernvoraussetzungen erfolgreich sein. Die je eigenen Perspektiven und Erkenntnisse der Psychologie, der Pädagogik und der beiden schulisch zentralen Fachdidaktiken Mathematik und Deutsch, vertreten in den Disziplinen der Herausgebenden, sollen in den einzelnen Bänden dieser Reihe jeweils zu einem kohärente Gesamtbild zusammengeführt werden. Neben der Interdisziplinarität liegt besonderer Wert auf einer – weit verstandenen – Empirie: Erfahrungswissenschaftlich gewonnene Erkenntnisse zum Lehren und Lernen stehen jeweils im Mittelpunkt der Darstellung. Schließlich fokussieren alle Bände der Reihe den Anwendungsbezug: Die entfalten Themen, Diskurse und Fachgebiete sind jeweils unmittelbar bedeutend für Schule und Unterricht. Insgesamt präsentieren die Bände die wichtigsten unterrichtlich relevanten Forschungsthemen und -ergebnisse aus den unterschiedlichen Disziplinen.

Die vorliegende Reihe umfasst thematisch den Vorschul-, Grundschul- und weiterführenden Schulbereich bis etwa zur zehnten Klassenstufe. Konzipiert ist sie für (zukünftige) Lehrende, auch für PädagogInnen und PsychologInnen in weiteren Anwendungsfeldern im Bildungssystem. In „Lehren und Lernen“ werden die oben angesprochenen politisch-praktischen Veränderungen im pädagogischen und fachlichen Feld und in der Aus- und Weiterbildung von Lehrerinnen und Lehrern aufgegriffen, indem die Ergebnisse der empirischen Forschung in den zentralen Bereichen des Lehrens und Lernens aus interdisziplinärer Perspektive für professionelle Anwender verständlich und kompakt dargestellt werden.

Andreas Gold, Cornelia Rosebrock, Renate Valtin & Rose Vogel



# Inhalt

Geleitwort .....	5
------------------	---

## Teil I: Grundlagen

1 Einleitung .....	13
2 Lesesozialisation .....	16
2.1 Was ist Lesesozialisation? .....	16
2.2 Wie verläuft idealtypisch eine gelingende Lesesozialisation aus Sicht der Lesebiografie-Forschung? .....	20
2.3 Wie lässt sich Lesesozialisation theoretisch fassen? .....	23

## Teil II: Lesen

3 Lesemotivation .....	33
3.1 Wie lassen sich Arten der Lesemotivation theoretisch unterscheiden? .....	33
3.2 Welche unterschiedlichen Arten von Lesemotivation hat man bei Kindern und Jugendlichen in Studien ermittelt? .....	39
3.3 Bestehen Unterschiede zwischen den Geschlechtern und Angehörigen ethnischer Gruppen bei der Lesemotivation? ..	42
3.4 Wie verändert sich die Lesemotivation im Lauf der Schulzeit? .....	47
4 Leseverhalten .....	53
4.1 Welche Printmediengenres lesen Kinder und Jugendliche bevorzugt außerhalb der Schule? .....	53
4.2 Wie verändert sich das Freizeitleseverhalten von Kindern und Jugendlichen im Sinne der Lesefrequenz? .....	57
4.3 Wie verändert sich die Weise des Lesens? .....	61



<b>5</b>	<b>Lesekompetenz</b>	<b>65</b>
5.1	Was ist Lesekompetenz?	65
5.2	Wie schneiden deutsche Schülerinnen und Schüler in großen Leseleistungsstudien ab?	69
5.3	Existieren bedeutsame Geschlechterunterschiede im Leseverstehen?	71
5.4	Wie entwickelt sich die Lesekompetenz?	73
5.5	Gibt es einen Matthäus-Effekt bei der Entwicklung der Lesekompetenz?	74
<b>6</b>	<b>Zusammenhänge zwischen Lesemotivation, -verhalten und -kompetenz</b>	<b>78</b>
6.1	Welche Zusammenhänge bestehen zwischen Lese- motivation und -verhalten?	78
6.2	Bedingen Leseverhalten und -verstehen einander?	81
6.3	Lesemotivation und Textverstehen – was ist Ursache, was Folge?	82

### Teil III: Sozialisation

<b>7</b>	<b>Familie</b>	<b>87</b>
7.1	Wie wird das Zusammenspiel von familialen und individuellen Merkmalen modelliert?	87
7.2	Wie beeinflusst die Familie die Lesemotivation von Kindern?	90
7.3	Leseverhalten von Eltern und ihrem Nachwuchs: Wie weit fällt der Apfel vom Stamm?	93
7.4	Welcher Zusammenhang besteht zwischen der sozialen Herkunft und dem Leseverstehen?	96
<b>8</b>	<b>Schule</b>	<b>102</b>
8.1	Welche Einflussdynamiken werden für die Schule vermutet?	102
8.2	Welche Effekte hat Schule auf die Lesemotivation bzw. kann sie haben?	104
8.3	Wie lässt sich das Verhältnis von schulischer und privater Lektüre beschreiben?	108
8.4	Verbessern Schule und Unterricht das Leseverstehen?	111
8.5	Welche Problembereiche zeichnen sich beim Literatur- bzw. Leseunterricht ab?	117

---

<b>9</b>	<b>Peers</b>	129
9.1	Welchen theoretischen Einfluss haben Peers auf das Lesen? ..	129
9.2	Welche Formen der Lesemotivation werden von Peers beeinflusst? .....	131
9.3	In welchem Zusammenhang stehen Peers und die Lesehäufigkeit? .....	133
9.4	Erhöhen Peers das Leseverstehen? .....	136
<b>10</b>	<b>Zusammenspiel der Instanzen</b>	139
10.1	Wie lässt sich das Geschehen in den Lesesozialisationsinstanzen theoretisch beschreiben? .....	139
10.2	Ist das Zusammenspiel der Instanzen bislang angemessen untersucht worden? .....	143
10.3	Was unterstützt generell die Lesesozialisation? .....	144
	<b>Literatur</b>	149
	<b>Stichwortverzeichnis</b>	171



## **Teil I: Grundlagen**



# 1 Einleitung

Haben Sie sich schon einmal gefragt, warum Sie gern lesen, Ihre Geschwister oder ehemaligen Klassenkameraden und -kameradinnen aber nicht, oder umgekehrt? Dieser Frage nach den Wegen zum Lesen oder Nicht-Lesen geht die Lesesozialisationsforschung nach. Ob Heranwachsende gern, häufig und kompetent lesen oder nicht, ist für jeden Lehrer und für jede Lehrerin von essentieller Wichtigkeit, denn mit Texten hat jedes Kind und jede(r) Jugendliche in der Schule zu tun. Zugleich unterscheiden sich Heranwachsende beim Lesen in Motivation, Fähigkeiten, Einstellungen und der Verfügbarkeit von personalen Unterstützungsressourcen. Die Fragen, welche empirisch fassbaren Unterschiede in Lesemotivation, -verhalten und -verständnis bestehen, welches Verhältnis diese drei Bereiche zueinander haben und wie sie von sozialen Interaktionen innerhalb Familie, Schule und Peers beeinflusst werden, sind Gegenstand der Lesesozialisationsforschung und damit dieses Buches.

Die Lesesozialisationsforschung lässt sich keiner einzelnen Wissenschaftsdisziplin eindeutig zuzuordnen. Entsprechend haben Kommunikations- und Literaturwissenschaft, Deutschdidaktik, empirische Pädagogik, Psychologie und Soziologie mit ihren spezifischen Sichtweisen Beiträge geleistet und leisten sie nach wie vor. In Deutschland hat vor allem das von der Deutschen Forschungsgemeinschaft finanzierte Schwerpunktprogramm zur „Lesesozialisation in der Mediengesellschaft“ für eine rege Forschungsaktivität gesorgt. Diese Ergebnisse sind in einem gleichlautenden Sammelband gebündelt (Groeben & Hurrelmann, 2004b) und für angehende Deutschlehrkräfte aufbereitet worden (Garbe, Holle & Jesch, 2008; Garbe, Philipp & Ohlsen, 2009). Daneben liegt auch ein aktueller Überblick zur literarischen Sozialisation vor (Graf, 2007). Eine weitere, spezifische Einführung für Lehramtsstudierende des Fachs Deutsch ist aus sieben Gründen wichtig:

1. *Besonderer Fokus auf die Schule:* Auch wenn über die Rolle der Schule in der Lesesozialisation aus Studien wenig bekannt ist, wird ihr in diesem Band viel Raum gegeben. Neben empirischen Ergebnissen wird vor allem das spannungsreiche Verhältnis von problematischen und förderlichen Aspekten der Schule, des Unterrichts und der Lehrperson thematisiert.
2. *Aufbau ausgehend von drei Bereichen des Lesens:* Die Variablen Lesemotivation, -verhalten und -kompetenz werden systematisch betrachtet, zunächst jeweils für sich, dann in ihren wechselseitigen Zusammenhängen und zu guter Letzt in Abhängigkeit von der Lesesozialisation in Familie, Schule und Peer-Beziehungen.

3. *Kapitelstrukturierung anhand von Leitfragen*: Dieses Buch muss nicht strikt von Anfang bis Ende gelesen werden, stattdessen kann man es auch themenweise angehen. Einzelne Themen werden mittels mehr als 30 Leitfragen in kompakten Unterkapiteln behandelt, die dann in zusammenfassenden Merksätzen am Ende des jeweiligen Abschnitts beantwortet werden.
4. *Aktualität*: Vielfältige und zahlreiche aktuelle Befunde gewährleisten eine höhere Anbindung an den gegenwärtigen Kenntnisstand der Leseforschung.
5. *Einbezug angelsächsischer Forschungsergebnisse*: Gemeinhin konzentrieren sich die auf dem Markt erhältlichen Überblicksdarstellungen stark auf den deutschen Sprachraum. Dies scheint zwar gerechtfertigt, da Lesesozialisation sich in Abhängigkeit gesellschaftlicher Zustände vollzieht, die einem historischen kulturellen Wandel unterliegen (Groeben, 2004a; Hurrelmann, 2004a), verengt jedoch den Blick auf den Gegenstand. Das will der vorliegende Band ändern, indem konsequent angelsächsische Forschungsbeiträge berücksichtigt werden, die in großer Zahl vorliegen, bislang aber kaum rezipiert wurden.
6. *Verknüpfung von Theorien*: Die derzeit erhältlichen Forschungsüberblicke haben unterschiedliche theoretische Perspektiven auf den Gegenstand gewählt. In Grafs (2007) Einführung gibt es beispielsweise keine theoretische Erklärung für lesesozialisatorische Prozesse. Das ist anders bei Groeben und Hurrelmann (2004b). Dort legt man ein soziologisches Mehrebenen-Modell, die Ko-Konstruktion (Groeben, 2004a), zugrunde und beschreibt mit einem Fokus auf Lesemotivation und -verhalten, wie sich in Kindheit und Jugend die Lesesozialisation vermutlich vollzieht. Die große Schwachstelle dieses Modells ist, dass es sich lediglich um ein Rahmenmodell handelt. Es geht zwar von einem aktiv handelnden Individuum aus, das seine soziale Umwelt wahrnimmt, interpretiert und durch seine Handlungen durchaus verändern kann. Warum es welche Handlung vollzieht, bleibt jedoch ausgespart und bedarf, wie mehrfach betont wird (Groeben, 2004a; Groeben & Hurrelmann, 2004a; Groeben & Schroeder, 2004), einer weiteren Theorie. In diesem Buch wird deshalb das von Möller und Schiefele (2004) entwickelte Erwartungs-x-Wert-Modell hinzugezogen, um so die Individuen besser in den Blick zu nehmen.
7. *Berücksichtigung der Ergebnisse der pädagogischen Psychologie*: Unter den Aspekt der Ausweitung der Perspektive fällt auch, dass die Befunde und Theoreme der pädagogischen Psychologie, die seit langer Zeit Lesemotivation und -kompetenz Heranwachsender untersucht, wenig in deutschdidaktischen Zusammenhängen auftauchen. Dies greift der Band auf, indem er – wo sinnvoll und möglich – längsschnittliche psychologische Befunde einbezieht. Aus Gründen der Lesbarkeit wird zwar auf technische Details verzichtet, allerdings sind an vielen Stellen Effektstärkenmaße angegeben. Damit können die Zusammenhänge bzw. Unterschiede besser eingeschätzt werden (s. Kasten).

Das Buch besteht aus insgesamt drei Teilen. Nach einer Begriffsbestimmung von Lesesozialisation (Kap. 2) im ersten einführenden Teil schließen sich die beiden großen thematischen Teile des Buches an: Teil II zum Lesen und Teil III zur sozialen Bedingtheit des Lesens. Im *zweiten Teil* geht es konkret um die

### Zur Interpretation von Zusammenhangs- und Differenzwerten

Werden *Korrelationen* (Koeffizient:  $r$ ) angegeben, kann ihr Wert zwischen -1.0 und +1.0 liegen. Im ersten Fall läge ein perfekter negativer Zusammenhang vor, im zweiten Fall ein positiver. Bei *Effektstärken* (Koeffizient:  $d$ ) geht es um Unterschiede zwischen zwei Gruppen, hier kann der Wert zwischen 0 (kein Unterschied) bis deutlich über 1 liegen. Wie die Werte ohne Null vor dem Dezimalpunkt beurteilt werden, ist nicht einheitlich geregelt. Allerdings hat sich folgende Konvention eingebürgert: Ein Korrelationskoeffizient  $r$  zwischen .10 und .29 weist auf einen schwachen Zusammenhang hin, liegt er bei .30 bis .49, besteht ein mittlerer Zusammenhang, bei Werten größer als .50 ist von einem starken Zusammenhang auszugehen. Bei den Effektstärken  $d$  gelten Werte zwischen .20 bis .50 gilt als klein, liegt der Wert zwischen .51 und .80, spricht man von einem mittleren und ab .81 von großen Effekten (Rost, 2007).

drei zentralen Zielbereiche der Lesesozialisation, nämlich die Veränderungen von Lesemotivation (Kap. 3), -verhalten (Kap. 4) und -kompetenz (Kap. 5) sowie die empirischen Zusammenhänge zwischen diesen drei Bereichen (Kap. 6). Der *dritte Teil* fragt nach der Sozialisation von Lesemotivation, -verhalten und -kompetenz im Schulalter und führt die Instanzen der Lesesozialisation in der Reihenfolge ihrer lebensgeschichtlichen Bedeutsamkeit ein. Zunächst stehen die Einflüsse der Familie in der Lesesozialisation im Zentrum des Erkenntnisinteresses (Kap. 7), dann die Wirkung der Schule (Kap. 8) und schließlich die Effekte der Freundinnen und Freunde und Freundesgruppen (Kap. 9). Wie diese wichtigsten Instanzen der Lesesozialisation theoretisch zusammenspielen, wird im letzten Kapitel (10) beschrieben.

Der *Aufbau des Buches* folgt einem gleich bleibenden Schema. Die Unterkapitel beginnen mit einer übersichtsartigen Darstellung der Kapitelinhalte. Die Inhalte orientieren sich an Leitfragen, welche am Ende der Unterkapitel in Kästen („Das Wichtigste kurz und knapp“) beantwortet werden. Am Ende der Hauptkapitel befinden sich außerdem Zusammenfassungen über die Themen der zusammengehörigen Unterkapitel. Da sich dieser Band vor allem auf Forschungsergebnisse und theoretische Hintergründe bezieht und weil der für diese Reihe geplante Band „Lesekompetenz“ eine Übersicht über erfolgreiche Interventionen gibt, enthält der vorliegende Band keine konkreten reihentypischen didaktischen Inhalte. Stattdessen geht es mehrheitlich um „urwüchsige“ Effekte, denen kein Gedanke einer bewussten Veränderung schulischen Alltags bzw. Unterrichts innewohnt.

Zu guter Letzt sei noch einer Handvoll Menschen gedankt, ohne die dieses Buch nicht entstanden wäre. Cornelia Rosebrock und Andreas Gold danke ich für die konstruktiv-kritische Sichtung und die vielen hilfreichen Rückmeldungen zu einer ersten Fassung des Manuskripts. Afra Sturm hat eine überarbeitete Variante des Textes mit ihren kritischen Kommentaren bereichert.



## 2 Lesesozialisation

*Warum werden manche Heranwachsende zu Lesern und andere nicht? Die unterschiedlichen Wege zum Lesen und Nicht-Lesen bilden den Hauptgegenstand der Lesesozialisationsforschung. In diesem Kapitel werden in einem ersten Teil anhand von zwei Fallbeispielen Einflussfaktoren der Lesesozialisation bestimmt und danach der Begriff Lesesozialisation definiert (Kap. 2.1). Im zweiten Abschnitt wird ein prototypisches Verlaufsschema der Lesesozialisation von der Kindheit bis zum jungen Erwachsenenalter vorgestellt und beide Fallbeispiele darin verortet. Dadurch lassen sich zugleich die Grenzen des Modells bestimmen (Kap. 2.2). Eine theoretische Perspektive auf den Gegenstandsbereich nimmt der letzte Teil ein, in dem zwei Modelle der Lesesozialisation beschrieben werden: das soziologische Rahmenmodell der Ko-Konstruktion und das psychologische eines Erwartungs-x-Wert-Modells (Kap. 2.3).*

### 2.1 Was ist Lesesozialisation?

Wie unterschiedlich Lesesozialisation verlaufen kann, lässt sich erahnen, wenn man Selbstauskünfte von jungen Erwachsenen konsultiert. Dies geschieht in diesem Kapitel anhand von zwei Beispielen. Das erste ist eine Leseautobiografie einer Lehramtsstudentin des Faches Deutsch, die in einem Seminar ihre eigene Lesegeschichte aufgeschrieben hat. Das zweite Porträt stammt aus einem Forschungsprojekt, in dem Interviews mit ehemaligen Hauptschülerinnen und -schülern geführt wurden (Pieper, Rosebrock, Wirthwein & Volz, 2004).

#### **Beispiel 1: Die Leseautobiografie einer 19-jährigen Studentin**

„Meine ersten Kontakte mit Büchern hatte ich als Kleinkind. Mein Vater beschaute mit mir jeden Abend über eine lange Zeit ein und dasselbe Bilderbuch. Ich war immer völlig begeistert, und es war egal, dass dieses Bilderbuch nur vier Seiten hatte. Etwas später war es dann eher meine Mutter, die mir als Gutenachtgeschichten Märchen vorlas.

Sobald ich selber lesen konnte, wurde ich zu einer richtigen ‚Leseratte‘. Ich malte mir in meiner Fantasie die Geschichten bunt aus und geriet nicht

selten ins Träumen. Jedes Kinderbuch, welches mir in die Hände fiel, wurde sofort von mir verschlungen. Mit besonders großer Freude las ich Bücher von Astrid Lindgren, wie zum Beispiel ‚Madita‘, ‚Michel‘ und allen voran ‚Pippi Langstrumpf‘. Ich träumte mich in die Welten der Protagonisten und schmückte die Geschichten in meiner Phantasie aus. Ich glaube, ich habe die Bücher über Pippi Langstrumpf weit über zehn Mal gelesen, weil sie mich immer wieder fesselten und nicht losließen. Das Ganze ging so weit, dass ich Pippi als Vorbild nahm. Ich wollte so stark, so frech und so gerecht wie sie sein und himmelte sie förmlich an.

Nach dieser Zeitspanne, bestimmt von Astrid-Lindgren-Literatur, kam eine Phase in der ich überwiegend Enid-Blyton-Bücher durchlas. Neben Jugendkrimis à la ‚Fünf Freunde‘ schmökerte ich mit viel Vergnügen in Internatsgeschichten wie ‚Hanni & Nanni‘ oder ‚Dolly‘. Beim Lesen bildeten sich vor meinem inneren Auge immer richtige Bilder, fast wie in einem Film! Ich war eine so begeisterte Leserin, dass ich mit viel Freude meiner kleinen Schwester vorlas, die sich ebenso mitreißen ließ. Dann kam später die Zeit, in der ich begann, Romane für Erwachsene zu lesen. Liebes- und Kriminalromane standen weit oben auf meiner Hitliste, z. B. Ken Follett.

Dann kam die Pubertät, und mit ihr ging einher, dass ich mir nur noch äußerst selten Zeit zum Lesen nahm. Es reichten völlig die Lektüren, die von der Schule aus vorgeschrieben wurden. Doch langweilten diese mich oftmals und animierten mich nicht unbedingt zum Spaß am Lesen. In der Oberstufe bekam ich Gott sei Dank einen neuen Deutschlehrer, der wirklich mal fähig war ... Die Texte, die wir lasen, waren größtenteils interessant, und die Zusatzinformationen und Interpretationen nahm ich nicht mehr als unbequeme Pflicht wahr, sondern empfand Freude dabei, mich mit den tieferen Inhalten eines Textes auseinanderzusetzen. So erging es mir nicht selten wie beim Lesen von ‚Der Verwandlung‘ von Franz Kafka. Nach dem ersten Lesen sprach man mit Freunden noch lachend über das Buch: ‚Der Kafka muss doch bewusstseinsweiternde Substanzen genommen haben, von denen wir heute gar nichts mehr ahnen. Wer kommt denn bitte auf die Idee, über einen Typen zu schreiben, der aufwacht und sich plötzlich in einen Käfer verwandelt fühlt ...?‘ Doch je öfter ich ‚Die Verwandlung‘ las und mich mit dem Stoff auseinandersetzte, desto genialer fand ich Kafka. So erging es mir bei vielen Lektüren später in der Schule, doch meistens reichte es mir, diese Pflichtlektüren vorzunehmen. Privat las ich weiterhin eher weniger, eigentlich nur während der Busfahrten zur Schule oder mal in den Ferien.

Und so in etwa ist auch heute noch mein Leseverhalten. Meistens habe ich keine Lust, neben Texten, die für die Uni relevant sind, noch privat zu Hause zu lesen, und so lese ich meistens nur im Zug. Dann glauben oftmals Kriminalromane oder auch witzvolle Liebesgeschichten dran, und ich kann dann wunderbar abschalten.“ (Quelle: Leseautobiografie-Korpus Philipp)